

MEHRSPRACHIGKEIT IN DER SCHULE. „THAT IS THE PROBLEM.“

Ein Vergleich mehrsprachigkeitsbezogener Überzeugungen von
Lehrkräften in Berlin und Western Cape sowie Möglichkeiten der
Integration in die erste Phase der Lehrkräftebildung

MASTERARBEIT
ZUR ERLANGUNG DES AKADEMISCHEN GRADES
MASTER OF EDUCATION (M.ED.)
IN DEN FÄCHERN DEUTSCH UND LATEIN

Humboldt-Universität zu Berlin
Sprach- und literaturwissenschaftliche Fakultät
Institut für Deutsche Literatur

Eingereicht von
Julia Theus

Wissenschaftliche Betreuerinnen
Prof. Dr. Beate Lütke | Erstprüferin
Dr. Andrea Beyer | Zweitprüferin

Berlin, 07. November 2019

INHALT

1.	Vorbemerkungen	1
2.	Theorie und Ausgangslage.....	6
2.1.	Mehrsprachigkeit.....	6
2.2.	Überzeugungen.....	10
2.3.	Rahmenbedingungen	13
2.3.1.	Bundesrepublik Deutschland	14
2.3.2.	Republik Südafrika	16
2.4.	Strukturmodell.....	21
3.	Methodisches Vorgehen	25
3.1.	Verortung des Forschungsdesigns	25
3.2.	Datenerhebung.....	27
3.2.1.	Interviews	27
3.2.2.	Dokumente	31
3.3.	Datenauswertung	33
3.4.	Reflexion	36
4.	Ergebnisse.....	39
4.1.	Interviews. „Es geht mir eher um eine Haltung.“	39
4.1.1.	Affektive Dimension. „I just love it.“	41
4.1.2.	Soziale Dimension. „They are losing their culture.“	44
4.1.3.	Kognitive Dimension. „Mehrere Sprachen können, oder?“	47
4.1.4.	Machtdimension. „Use standard English properly!“	51
4.2.	Dokumente. „Ich denke, das sind die Anknüpfungspunkte.“	59
4.3.	Grenzen. „Da hört es aber schon auf.“	64
5.	Konsequenzen.....	67
6.	Literatur.....	71
7.	Anhang	
	Interviewleitfaden	
	Transkriptionsregeln	
	Transkripte	
	Seminar- und Modulbeschreibungen	
	Selbstständigkeitserklärung	

1. VORBEMERKUNGEN

Sprachenvielfalt ist ein Reichtum. In jeder demokratischen Gesellschaft gilt die Beachtung der Sprachenvielfalt als höchst signifikantes politisches Recht, das zur kulturellen Vielfalt und zum friedlichen Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Identität beiträgt. Die Beachtung der Sprachenvielfalt ist ein Menschenrecht. Die Förderung der Sprachenvielfalt gehört also zur normativen Entwicklung einer pluralistischen demokratischen Gesellschaft.¹

Im Grundtenor dieses Diktums möchte die vorliegende Arbeit verstanden werden. Obwohl es global betrachtet mehr Sprachen als Nationen gibt, mehr multilinguale Menschen als monolinguale, findet die jeweilige Schulbildung vorrangig in nur einer *de jure* oder *de facto* offiziellen Sprache statt.² Die zum Gemeinplatz gewordene Erkenntnis ignorierend, dass Sprache ein wesentliches Konstituens für die Herausbildung der eigenen Identität ist, bedeutet dies im Umkehrschluss, „that most children in the world are educated in a language other than that of the home.“³ Dieses Phänomen scheint zumindest für das nationalstaatlich geprägte Europa aus der als selbstverständlich empfundenen „Allianz zwischen Staatlichkeit, Nationalität und Einsprachigkeit“⁴ zu resultieren, die die davon abweichenden Sprachen ins Abseits verweist.⁵ Eine solche künstlich vorgenommene Komplexitätsreduktion verschiedener Bildungssysteme nimmt den „Funktionsverlust für relevante gesellschaftliche Kommunikationsbereiche“⁶ schlicht in Kauf. Damit sei nicht die Praktikabilität, ja vielleicht auch Notwendigkeit allgemeiner Verkehrssprachen, die Herausbildung von *linguae francae* in Abrede gestellt. In einer so versprachlichten Institution, wie die Schule eine ist, muss jedoch erfolgreiche Teilhabe unabhängig und gleichzeitig unter Einbezug ihrer unterschiedlichen Sprachen für

¹ Diop 2009: 15.

² Vgl. García 2009: 25.

³ Ebd.: 26.

⁴ Ehlich 2013: 29.

⁵ Vgl. Koll-Stobbe 2009: 11.

⁶ Ehlich 2013: 29.

alle Lernenden sichergestellt sein. Um dieser alles andere als romantisierenden, sondern demokratischen Grundsätzen entspringenden Forderung an die Schule gerecht werden zu können, müssen sich alle Lehrenden auch als Sprachlehrende verstehen und zugleich die Relevanz, bildungssprachliche Kompetenzen zu erwerben respektive zu vermitteln.⁷

Dass es sich hierbei keineswegs um eine Selbstverständlichkeit handelt und Bildungserfolg an soziale und sprachlich-kulturelle Hintergründe geknüpft ist, wird mit einem Blick auf die Resultate internationaler Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU offenkundig. Das deutsche Bildungssystem betreffend, verdeutlichen sie eine Bildungsbenachteiligung, die eindeutig auf sprachbezogene Divergenzen zurückzuführen ist.⁸ Die Ergebnisse der PISA ergänzenden DESI-Studie führen zu dem Schluss, dass das nicht ausreichend geförderte sprachliche Potenzial von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als der Deutschen „von ungünstigen sozioökonomischen Bedingungen überlagert zu werden“⁹ scheint. Nun ist es an den Lehrerinnen und Lehrern in Abhängigkeit gesetzlicher Vorgaben und schulinterner Regularien, die kulturelle und sprachliche Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler für beide Seiten pädagogisch erfolgreich zu nutzen.¹⁰ Dazu müssen sie einerseits die notwendigen didaktischen Kompetenzen erwerben, andererseits aber über mehrsprachigkeitssensible Überzeugungen verfügen, die wiederum auf ihr professionelles Handeln einwirken.¹¹

Hier setzt die folgende Untersuchung an und nimmt sich zugunsten eines über den Kontext der deutschen Lehrkräftebildung hinausgehenden Vergleichs der von Larcher & Oelkers (2004) alles andere als rhetorisch gemeinten

⁷ Vgl. Ehlich 2013: 33-40.

⁸ Vgl. Köker 2018a: 40f.

⁹ Hesse, Göbel 2009: 286.

¹⁰ Vgl. Baumann, Becker-Mrotzek 2014: 5.

¹¹ Vgl. Reusser, Pauli 2014: 655. Von einem irgendwie gearteten Einfluss von individuellen Überzeugungen auf Wahrnehmungen und Urteile, die sich wiederum auf entsprechendes Verhalten auswirken, darf ausgegangen werden (vgl. Pajares 1992: 307).

Frage an: „Wie machen es die anderen?“¹² Diese Arbeit ist durch die Teilnahme an dem kooperativen Forschungsprojekt zwischen der Humboldt-Universität zu Berlin, vertreten durch Prof. Dr. Beate Lütke, und der Stellenbosch University, vertreten durch Prof Christa van der Walt, mit dem gemeinsamen Fokus auf *Multilingualism in Teacher Education* im August und September 2018 ermöglicht worden.¹³ Vor dem Hintergrund der übergeordneten Forschungsfrage „To what extent is bilingual education and bilingual school models a temporary state in the presence of a high status language such as English?“ besteht von vornherein eine Beschränkung auf ausgewählte Secondary bzw. High Schools. Innerhalb dieser Untersuchung interessieren vornehmlich die folgenden drei Forschungsfragen:

1. Welche mehrsprachigkeitsbezogenen Überzeugungen lassen sich bei deutschen und südafrikanischen Lehrkräften feststellen?
2. Inwiefern sind mehrsprachigkeitssensibilisierende Kompetenzziele in bestehenden Sprachbildungsmodulen des Lehramtsstudiums an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Stellenbosch-University formuliert?
3. Welche Implikationen leiten sich hieraus für zu integrierende Kompetenzen zum Aufbau mehrsprachigkeits-sensibler Überzeugungen ab?

Durch die Befragung jeweils drei deutscher und südafrikanischer Lehrkräfte soll im kontrastiven Vergleich Einsicht in exemplarische Überzeugungsstrukturen hinsichtlich Mehrsprachigkeit erlangt werden. Diese begründet sich in der Vorannahme, dass die südafrikanischen Lehrkräfte aufgrund der elf Amtssprachen Südafrikas Mehrsprachigkeit anders begegneten als die deutschen. Die zweite Forschungsfrage ergibt sich aus erhofften Synergieeffekten zwischen den Sprachbildungsmodulen innerhalb der Ausbildung angehender

¹² Larcher, Oelkers 2004: 129.

¹³ Im September 2016 wurde auf südafrikanischer Seite der Antrag auf Durchführung von Forschungsarbeiten an öffentlichen Schulen im Western Cape unter dem Titel *Bilingual Education as an Intermediate Stage* vom Western Cape Education Department bewilligt.

Lehrkräfte einerseits für ein Schulsystem mit einer dominanten Schulsprache und andererseits für eines, dass der Elf-Amtssprachen-Regelung gerecht werden muss. Dieser Frage soll sich mit Hilfe der Analyse entsprechender Modulbeschreibungen genähert werden. Gleichzeitig besteht die theoriegeleitete Annahme, dass sich elaborierte sprachensible Überzeugungen nicht nur durch entsprechende (Berufs-)Erfahrungen generieren, sondern vor allem durch im Lehramtsstudium entsprechend erworbene Kompetenzen. Diese mögen zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage unter Einbezug fundierter theoretischer Grundlagen aus der Befragung der Lehrkräfte und der vergleichenden Untersuchung der Dokumente herausgearbeitet werden, um abschließend mehrsprachigkeitssensibilisierende Kompetenzen in einer Gesamtschau unabhängig von nationalen Kontexten formulieren zu können.

Die Forschung zu berufsbezogenen Überzeugungen nimmt im Verlauf der 1970er Jahre vermehrt zu und wird in einem richtungsweisenden Aufsatz von Pajares (1992) zusammengefasst, der auch den hier angestellten theoretischen Überlegungen als Grundlage diene.¹⁴ Im letzten Jahrzehnt sind ebenso Forschungsprojekte und -programme zum professionellen Umgang mit mehrsprachigen Lernenden hinzugekommen, auf die an entsprechender Stelle in dieser Arbeit Bezug zu nehmen ist. Aufgrund eines nach wie vor bestehenden Desiderats konnten sie bisher allerdings weder auf einheitlich theoretischen sowie empirischen Standards aufbauen noch auf angemessene Erhebungsinstrumente zu Überzeugungen zurückgreifen.¹⁵ Fischer, Hammer & Ehmke (2018) geben diesbezüglich einen umfassenden Forschungsüberblick.¹⁶ In diesem Zusammenhang darf die programmatische Untersuchung Gogolins *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* in ihrer Erstveröffentlichung von 1994 nicht unerwähnt bleiben, die sich „unter den gegebenen Bedingungen

¹⁴ Vgl. Fischer et al. 2018: 154.

¹⁵ Vgl. Köker 2018b: 60.

¹⁶ Fischer et al. 2018: 156-158.

zunehmender sprachlicher Pluralisierung“¹⁷ auf die sprachbezogenen Haltungen von Lehrerinnen und Lehrer konzentriert. Für die Verbindung des deutschen mit dem südafrikanischen Bildungssystem hinsichtlich sprachbezogener Aspekte diene hauptsächlich die ausführliche Betrachtung Niedrigs (2000) zu *Sprache – Macht – Kultur* im Post-Apartheid-Südafrika unter Rekurs auf Deutschland als Einwanderungsland.

Um zum einen das Fehlen eines geeigneten Erhebungsinstruments zu kompensieren und zum anderen Oswalds (2013) Forderung gerecht zu werden, „dass man Wissen über den Gegenstand, den man erforscht, haben muss“¹⁸, gilt es, sich zunächst der Konzepte *Mehrsprachigkeit* und *berufsbezogene Überzeugungen* gewahr zu werden. Unter Berücksichtigung der jeweiligen gesellschaftspolitischen Ausgangslage werden die beiden Ansätze in einem Strukturmodell zu *mehrsprachigkeitsbezogenen Überzeugungen* fusioniert, welches sowohl im Kontext der Bundesrepublik Deutschland als auch in dem der Republik Südafrika anwendbar ist. Nach Ausführung des methodischen Vorgehens bei der Planung, Durchführung und Auswertung der Untersuchung schließt sich auf Basis des entwickelten Strukturmodells die Analyse und Interpretation der erhobenen Daten aus Befragung und Dokumentensichtung an.

¹⁷ Gogolin 2008a: 27.

¹⁸ Oswald 2013: 198.

2. THEORIE UND AUSGANGSLAGE

2.1. Mehrsprachigkeit

Eine Sprache umgehend mit nationalstaatlichen Grenzen zusammenzudenken funktioniert, wenn überhaupt, nur (noch) in den weltweit vergleichsweise wenigen monolingual geprägten Gesellschaften, weshalb García (2009) den Fokus auf das wesentlich relevantere Verhältnis zwischen Sprache und Identität legt.¹⁹ So verfügen alle Sprachen sowie ihre Varietäten neben kognitiven und kommunikativen Funktionen über eine sozialsymbolische Funktion, die bereits bei Bourdieu (1982, 2001) Erwähnung findet.²⁰ Damit einher geht die unterschiedliche gesellschaftliche Konnotation von Mehrsprachigkeit, deren gegensätzliche Ausprägungen Krumm (2013) mit den Begriffen *Elite-* und *Armutsmehrsprachigkeit* markiert.²¹ Es ist der kontextabhängige sozioökonomische Status einer Sprache, der darüber entscheidet, ob die Verwendung mehrerer Sprachen subtraktiv oder optional stattfinden kann.²²

Jostes (2017) sucht mit ihrer umfassenden, kriteriengeleiteten Definition, an der sich auch die vorliegende Arbeit orientiert, die häufig gefühlsbetonten Diskussionen über das vielschichtige Phänomen der Mehrsprachigkeit zu versachlichen:

Mehrsprachigkeit (engl. *multilingualism*) bezeichnet den Umstand, dass eine Person (Kriterium 1) über Kompetenzen in mindestens zwei Sprachen in gegebenenfalls unterschiedlich weit entwickeltem Umfang (Kriterium 2) verfügt. Wir sprechen von „sprachlicher Vielfalt“, „Vielsprachigkeit“ (engl. *linguistic diversity*) oder explizit von „gesellschaftlicher“, „territorialer“ oder „institutioneller“ Mehrsprachigkeit, wenn wir nicht von Personen, sondern von Gesellschaften, Territorien oder Institutionen sprechen.

Mehrsprachigkeit bezeichnet das Verfügen über sprachliche Idiome, die verschiedenen Einzelsprachen (Kriterium 3) zugeordnet werden („sprachenübergreifende“ oder „äußere Mehrsprachigkeit“). Das Verfügen über Kompetenzen in mehr als einer Varietät einer Einzelsprache bezeichnen wir bei Bedarf explizit als „innere Mehrsprachigkeit“.

¹⁹ Vgl. García 2009: 30; siehe auch Gogolin 2008b: 2.

²⁰ Vgl. Bourdieu 1982, 2001 bei Jostes 2017: 107.

²¹ Vgl. Krumm 2013 bei Jostes 2017: 107.

²² Vgl. García 2009: 102f.

Die Erwerbskontexte (Kriterium 4) können lebensweltlich oder institutionell sein; die Sprachen können simultan oder sukzessiv, als Kind oder als Erwachsener erworben worden sein, wir spezifizieren bei Bedarf.²³

Kriterium 1: Wenn Rösch (2009) konstatiert, dass sich individuelle Mehrsprachigkeit „mindestens auf zwei Sprachen, die Menschen von Anbeginn oder aber im Laufe ihres Lebens erwerben“²⁴, bezieht, dann wäre es ein Trugschluss davon auszugehen, dass mehrsprachige Menschen parallel mehrsprachig sind, d.h. sich das Wissen über Sprachen und sprachliche Fähigkeiten schlicht addiert.²⁵ Obwohl es diese Form der ausgewogenen Mehrsprachigkeit oder gar mehrfachen Monolingualität – bei García (2009) *balanced bilingualism* – so gut wie nicht gibt, hat dieser Irrglaube insbesondere in monolingualen Gesellschaften Bestand.²⁶ *Kriterium 2:* Vielmehr verfügen Mehrsprachige in der Regel über eine dominante Sprache, die je nach Lebenslage und sozialer Praxis wechseln kann, d.h. sie sind funktional mehrsprachig.²⁷ Die Sprechenden sind in der Lage, bestimmte Sprachdomänen in der einen und andere in einer weiteren Sprache auszudrücken, womit die Erweiterung und Flexibilisierung ihres kognitiven Potenzials beschrieben ist.²⁸ In diesem Zusammenhang sind rezeptive und produktive Fähigkeiten voneinander zu unterscheiden, die in Abhängigkeit von den Gründen für die Verwendung der beherrschten Sprachen je vorliegen können oder eben nicht.²⁹ Apeltauer (2013) definiert diese (Mehrsprach-)Fähigkeit als *Multi-Kompetenz*, die „durch Vernetzungen, Vergleiche sowie metasprachliches und metakognitives Wissen entsteht und sich durch eine Reihe spezifischer Sprachlern- und Kommunikationsstrategien

²³ Vgl. Jostes 2017: 111 (Hervorh. im Original).

²⁴ Rösch 2009: 231.

²⁵ Vgl. Apeltauer 2013: 164.

²⁶ Vgl. García 2009: 44.

²⁷ Vgl. Rösch 2009: 231.

²⁸ Vgl. Apeltauer 2013: 164.

²⁹ Vgl. García 2009: 61.

auszeichnet.“³⁰ Dabei ist diese persönliche Mehrsprachigkeit kein konstantes System, das auf Abruf stets zur Verfügung steht, sondern gepflegt werden muss.³¹

Kriterium 3: Nicht selten wird ignoriert, dass mehrsprachige Individuen „entweder im Sinne der äußeren oder der inneren Mehrsprachigkeit wahrgenommen werden“³² können. Letztere ist über Dannerers Definition (2014) hinausgehend als ein situationsabhängiges sprachliches Kontinuum zwischen der Standardsprache und einer Auswahl ihrer verschiedenen diatopischen, diastatischen und diaphasischen Varietäten zu verstehen.³³ In diesem Kontext benutzt García (2009) für die multi-diskursiven Sprachpraktiken aus der Perspektive der Sprechenden den Begriff *languageing* und äquivalent für die äußere Mehrsprachigkeit den Begriff *translanguageing*.³⁴ Beide Begriffe unterstreichen die fließenden Übergänge der gebrauchten Sprachen respektive Varietäten sowohl auf der Ebene individueller als auch gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit:³⁵ „In that sense, we are all language learners at certain times, under certain conditions, with certain people.“³⁶

Insbesondere im schulischen und akademischen Kontext bewegt sich Mehrsprachigkeit fächerübergreifend zusätzlich zwischen zwei Ausprägungen bzw. Registern, die konkrete sprachliche Anforderungen an alle Lernenden und Studierenden stellen. Diese Register definiert Cummins (1979) mit BICS (*basic interpersonal communicative skills*) und CALP (*cognitive academic*

³⁰ Apeltauer 2013: 153.

³¹ Vgl. ebd.

³² Dannerer 2014: 60 (Hervorh. im Original).

³³ Vgl. Dannerer 2014: 60. Eine Diskussion der unklaren und teilweise sozial konstruierten Abgrenzung von Dialekt und Sprache findet sich bei García (2009: 34).

³⁴ Dieser Begriff geht laut García auf die unveröffentlichte Dissertation Williams' (1994) zurück (vgl. García 2009: 45).

³⁵ Vgl. García 2009: 45, 47. List & List (2001) führen in diesem Zusammenhang den Begriff *Quersprachigkeit* ein (vgl. List, List 2011 bei Rösch 2009: 235).

³⁶ García 2009: 59.

language proficiency).³⁷ BICS umfasst umgangssprachliche Fähigkeiten, die im Vergleich zu bildungssprachlichen Kompetenzen, d.h. CALP, wesentlich schneller erlernbar sind, da sie durch kontextuelle Hinweise des Kommunikationspartners bzw. -partnerin, wie Gestik, Mimik und Intonation unterstützt werden. Im Gegensatz dazu muss sowohl mündliche als auch schriftliche bildungssprachliche Kommunikation in räumlicher und zeitlicher Distanz zu Gegenstand und Situation erfolgen, wobei abstrakte Inhalte mit rein sprachlichen Mitteln wiederzugeben sind.³⁸ Lernende, die in ihrer Erstsprache über fundierte kognitiv-schulbezogene Kompetenzen verfügen, können beim Lernen weiterer Sprachen auf diese zurückgreifen, da sie einmal gelernt, in verschiedenen Sprachen aufgrund ihrer gegenseitigen Abhängigkeit (→ *Multi-Kompetenz*) zur Verfügung stehen.³⁹ Das Beherrschen von CALP bzw. Bildungssprache ist für den schulischen Erfolg essentiell, kann als gegeben jedoch nicht vorausgesetzt werden und macht eine Vermittlung unabhängig von Erstsprachen daher essentiell.⁴⁰ In diesem Zusammenhang gibt García (2009) zu bedenken: „the language of school, especially what we have learned to call the “standard academic language,” is ultimate creation.”⁴¹

Kriterium 4: In der Sprachlehr- und Lernforschung werden gemeinhin drei Grundformen und zwei Variablen des Spracherwerbs unterschieden, für die an dieser Stelle ein stark vereinfachender Verweis genügen muss: der Erwerb der Erstsprache (L1)⁴², der Erwerb einer im lebensweltlichen, sozialen Kontext erworbenen Zweitsprache (L2) sowie der einer Fremdsprache (L2-Lx)

³⁷ Vgl. Cummins 1979 bei Neugebauer, Nodari 2012: 17.

³⁸ Vgl. Cummins 2000 bei Köker 2018a: 46.

³⁹ Vgl. Cummins 1979 bei Neugebauer, Nodari 2012: 17.

⁴⁰ Vgl. Jostes 2017: 118.

⁴¹ García 2009: 35.

⁴² Im Rahmen dieser Arbeit wird bewusst auf die Verwendung des problematischen Begriffs *Muttersprache* verzichtet. Er suggeriert eine monolinguale Natürlichkeit, die einerseits mehrsprachige (familiäre) Hintergründe ignoriert und sich andererseits auf gesetzliche Regelungen bezieht, die keinen unmittelbaren Rückschluss auf den persönlichen Sprachgebrauch erlauben (vgl. García 2009: 58; siehe auch Oomen-Welke, Dirim 2014: 12).

in institutionellen Lernumgebungen wie dem Fremdsprachenunterricht. In diesem wird ein kontrollierter, strukturierter sowie progressiver Input gesteuert gegeben und die sprachlichen Leistungen erfahren Korrektur, Prüfung und Bewertung. Dagegen erfolgt ungesteuertes Sprachenlernen, dem nicht selten formale sowie funktionale Beschränktheit unterstellt wird, in der unkontrollierten, unstrukturierten Alltagskommunikation mit Sprechenden der Zielsprachen.⁴³

Kriterium 5: Über Jostes' oben zitierte Definition hinausgehend, liegt es für eine Gegenüberstellung zweier so unterschiedlich mehrsprachig-mehrkultureller Umgebungen wie Deutschland und Südafrika (→ Kapitel 2.3.) nahe, Lucas' & Villegas' (2011) Perspektive aufzunehmen und einen um Kulturalität erweiterten Mehrsprachigkeitsbegriff festzulegen:

Language is the medium through which the norms and values of a cultural group are passed on from one generation to the next and are expressed. The language each of us speaks is therefore deeply entwined with our sense of identity and our affiliations with social and cultural groups⁴⁴.

Dabei soll individuelle *Kulturalität* als identitätsstiftendes Hybrid verschiedener kultureller Elemente verstanden werden und eben nicht in seiner fragwürdig pauschalen Vorstellung von relativ autonomen Gesellschaften, die sich durch übereinstimmende Auffassungen, Gewohnheiten und Traditionen kennzeichnen.⁴⁵

2.2. Überzeugungen

„[B]eliefs are "messy" things“⁴⁶ – trotz ihres unschätzbaren Wertes für die Bildungsforschung. Wie Pajares schon 1992 feststellte, beruht die Herausforderung, sich mit berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften (engl.

⁴³ Vgl. Köker 2018a: 42; siehe auch Ohm 2018: 79f.

⁴⁴ Lucas, Villegas 2011: 57.

⁴⁵ Vgl. Gogolin 2008: 11. Wintersteiner (2009) schlägt in diesem Kontext den Begriff *Transkulturalität* vor, der im Gegensatz zu *Interkulturalität* über die Wahrnehmung paralleler, nebeneinander existierender kultureller Phänomene hinausgeht (vgl. Wintersteiner 2009: 222).

⁴⁶ Pajares 1992: 329.

teacher's beliefs) zu befassen, nach wie vor auf stark differierenden Definitionen, die von einem unterschiedlichen Verständnis von Überzeugungen, unpräzisen Abgrenzungen sowie den ihnen zugrundeliegenden Strukturen herühren.⁴⁷ Dahingehend besteht ein Desiderat hinsichtlich einer allgemeingültigen und akzeptierten Konzeptualisierung, ungeachtet oder möglicherweise gerade wegen des wissenschaftsübergreifenden Interesses, verschiedenen Forschungsperspektiven mit unterschiedlichen Grundannahmen und Methoden.⁴⁸ Eine weitere Schwierigkeit in der Definitionsfindung besteht nicht zuletzt darin, dass sich Überzeugungen hinter vielen Synonymen verbergen: Einstellungen, Werte, Urteile, Meinungen, subjektive Theorien, Wahrnehmungen, Vorstellungen, Haltungen, Dispositionen, Handlungsstrategien – um nur einige zu nennen – sind Begriffe, denen auch Überzeugungen immanent sind. Entsprechendes gilt für anglo-amerikanische Termini, wie Pajares (1992) zeigt.⁴⁹ Für diese Arbeit sollen Überzeugungen und Beliefs synonym verwendet werden.

Aus den umfassenden Merkmalskatalogen, die Pajares (1992) und Reusser & Pauli (2014) jeweils theoriegeleitet aus übereinstimmenden Schlussfolgerungen und Verallgemeinerungen zu *teachers' beliefs* zusammengetragen haben, lassen sich ohne Allgemeingültigkeitsanspruch die für diesen Kontext relevanten Aspekte herausfiltern. *Kriterium des intentionalen Gegenstandsbezugs und der inneren Ordnung*: Das System der Überzeugungen ist subjektiv geprägt und hat eine adaptive Funktion. Es gibt der Einzelperson Struktur, Halt und Sicherheit, sich in der Welt bzw. im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext der Bildung und Erziehung zu positionieren. Innerhalb dieses

⁴⁷ Pajares (1992) weist zurecht darauf hin, dass selbstverständlich nicht nur Lehrkräfte über (berufsbezogene) Überzeugungen verfügen und sie ferner auch Überzeugungen besitzen, die über ihre Profession hinausgehen (vgl. Pajares 1992: 316). Wenn in diesem Zusammenhang jedoch von *teachers' beliefs* die Rede ist, so sind stets ihre berufsbezogenen Überzeugungen gemeint.

⁴⁸ Vgl. Pajares 1992: 307; siehe auch Reusser, Pauli 2014: 642.

⁴⁹ Vgl. Pajares 1992: 309.

Systems bilden Überzeugungen semantische Netzwerke bzw. Subsysteme, die stets intentional auf spezifische Aspekte, bspw. Lehrpersonal, Lehrinhalte oder Bildungsprozessmerkmale ausgerichtet sind. *Kriterium der affektiven Aufladung und Wertbindung*: Überzeugungen verfügen über eine stark affektive, evaluative und periodische Komponente, die durch Erfahrungen früherer Ereignisse und Episoden oder von kulturellen und institutionellen Quellen der Wissensvermittlung geprägt ist. Sie haben Einfluss darauf, ob gewisse (fachpädagogische) Ideen, Anschauungen und Wertorientierungen akzeptiert oder abgelehnt werden. Dabei können sie unterschiedlich intensiver, sowohl individueller als auch (berufsethisch) kollektiver, bewusster oder unbewusster sowie fragmentarischer und sogar widersprüchlicher Natur sein. *Kriterium der Stabilität und Resistenz*: Je früher, zentraler und vernetzter eine Überzeugung in das bestehende System integriert wird, desto stabiler ist sie. Neu erworbene Überzeugungen werden schneller verworfen. Durch angebahnte Umstrukturierungen lassen sich träge Überzeugungen nur aufbrechen, wenn „alternative Wahrnehmungsmuster, Strategien, Routinen und Handlungsmittel objektiv und subjektiv (durch Lernen)“⁵⁰ verständlich und produktiv verfügbar gemacht werden. Auch das rationale Bewusstmachen vorhandener, möglicherweise unangebrachter Überzeugungen durch analytische (Selbst-)Reflexion kann zu ihrer Anpassung beitragen. Vor diesem Hintergrund merkt Pajares (1992) an: „Beliefs about teaching are well established by the time a student gets to college.“⁵¹ *Kriterium der Interdependenz*: Wissen und Überzeugungen bilden eine untrennbare Einheit. Sie stehen in sich gegenseitig beeinflussender Wechselbeziehung, wobei die Überzeugungen als Filter fungieren, durch den neu erworbenes Wissen interpretiert wird. Sie sind entscheidend für die Bewertung von Sachverhalten, Situationen und Personen und die Auswahl der

⁵⁰ Reusser, Pauli 2014: 645.

⁵¹ Pajares 1992: 326.

kognitiven Werkzeuge zur Begegnung mit diesen. Damit wird auch das Verhalten unmittelbar durch sie beeinflusst.⁵² Über diese Kriterien hinaus verweisen Haddock & Maio (2014) zusätzlich auf Valenz und Dimensionalität der Überzeugungen: Sind sie entweder positiv oder negativ, handelt es sich um eine eindeutige Ausrichtung, bei ambivalenten oder indifferenten Überzeugungen dementsprechend um eine uneindeutige. Ist eine Überzeugung entweder positiv, negativ oder indifferent, so ist sie eindimensional, wohingegen ambivalente Überzeugungen als mehrdimensional gelten.⁵³

Innerhalb der Diskussionen über die Komplexität professioneller Handlungskompetenzen von Lehrkräften rangieren berufsbezogene Überzeugungen auf der gleichen Ebene wie fachliches Wissen und Fähigkeiten, weil sie, wie oben beschrieben, „die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen sowie das didaktische und kommunikative Handeln und Problemlösen im Unterricht beeinflussen und steuern“⁵⁴. Sie liefern demnach einen Orientierungsrahmen für Handlungen und sind somit trotz der ihnen anhaftenden Subjektivität und Affektivität für die komplexe und dynamische Lehrsituation unverzichtbar, was schließlich auch ihre notwendige Integration in die Ausbildung von Lehrkräften unterstreicht.⁵⁵

2.3. Rahmenbedingungen

„It is common practice to associate a state with a single language. [...] However, with multilingualism being the norm in many countries, such association

⁵² Vgl. Pajares 1992: 325f.; siehe auch Reusser, Pauli 2014: 642-647.

⁵³ Vgl. Haddock, Maio 2014: 208.

⁵⁴ Reusser, Pauli 2014: 642; siehe auch Köker, A. 2018b: 62f. Diese Dreiteilung professioneller Handlungskompetenzen findet sich schon bei Shulman (1987). Sie diente auch dem deutschlandweiten im Anschluss an die PISA-Studien durchgeführten Projekt *COACTIV*, das die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Beziehung zu der Qualifikation der Lehrkräfte setzt, als Basismodell (vgl. Koch-Priewe 2018: 10).

⁵⁵ Vgl. Fischer et al. 2018: 150.

has been called into question.“⁵⁶ Tatsächlich ist die gegenwärtige internationale Sprachlage weitaus komplizierter, ihre Abbildung in Statistiken aufgrund ihrer Flüchtigkeit und Dynamik automatisch nur eine verkürzte Momentaufnahme.⁵⁷ Der Großteil der in der Welt gesprochenen Sprachen ist nicht standardisiert und selbst die Sprecherinnen und Sprecher standardisierter Sprachen verfügen über einen derartigen Variationsreichtum, sodass Wandruszka (1971) zu der oft zitierten Erkenntnis kam: „Mehrsprachig sind wir schon in unserer Muttersprache.“⁵⁸ Dies gilt gleichsam für die nationalen Kontexte, aus denen die vorliegenden Datenmengen stammen. Für ihre Analyse und Interpretation ist ein kurzer, wenngleich bei weitem nicht vollständiger Rekurs auf die jeweiligen historischen sowie soziopolitischen Ausgangslagen unerlässlich, da er einen Vergleich der beiden Datenmengen überhaupt erst ermöglicht.

2.3.1. BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Historisch betrachtet, gipfelt der Konsolidierungsprozess europäischer Nationalstaaten in der Vollendung der Idee gelebter Einsprachigkeit als bedeutendes Identitätsmerkmal in Widerspiegelung innerer Stabilität zur Abgrenzung nach außen, vom Anderen. Im Zuge dessen lag es im Verantwortungsbereich der öffentlichen Schulen, die Vielfalt sich sprachlich und kulturell unterscheidender Regionen auf dem Gebiet der heutigen BRD im Sinne gesellschaftlicher Integration zu restringieren und Einsprachigkeit zu implementieren.⁵⁹ Diese war der Bildungsinstitution mit der Zeit so inhärent geworden, dass mit Beginn der 1960er Jahre auf den vermehrten Zuzug von Migrantinnen und Migranten, damit einhergehend auf Kinder mit anderen Herkunftssprachen und

⁵⁶ García 2009: 25.

⁵⁷ Vgl. Niedrig 2000: 67.

⁵⁸ Vgl. Wandruszka 1971: 8 zitiert nach Oomen-Welke, Dirim 2014: 7.

⁵⁹ Vgl. Gogolin 2008: 36f. Die heute sprecherreichsten und ökonomisch gewichtigen europäischen Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch galten bis zur Renaissance selbst als „bloße Mundarten“ (Koll-Stobbe 2009: 12).

teilweise ohne Deutschkenntnissen vor allem in den Schulen großstädtischer Ballungsräume nicht adäquat eingegangen werden konnte.⁶⁰ Dieser Tatbestand zeugt nach wie vor von gewisser Aktualität.

Mittlerweile hat fast jeder vierte in Deutschland lebende Mensch seine Wurzeln im Ausland – Tendenz steigend.⁶¹ Hierbei darf weder der historisch bedingte dialektale Reichtum noch die vier geschützten Minderheiten- bzw. Regionalsprachen mit ihren insgesamt immerhin 2,8 Millionen Sprecherinnen und Sprechern unberücksichtigt bleiben.⁶² Trotz der Tatsache, dass beispielsweise in Berliner Klassenräumen zwei von fünf Kindern eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, ist ein recht stabiles einsprachiges Selbstverständnis der Gesellschaft auch über Berlin hinaus nach wie vor nicht von der Hand zu weisen, das auf institutioneller Ebene die Ausbildung von Kompetenzen für eine sprachlich heterogene Kommunikation stark hemmt.⁶³ Auf der Grundlage des *Hamburger Abkommens* (1964) einigen sich die Bundesländer zwar auf eine gemeinsame Fremdsprachenfolge bzw. -angebot und auch auf die Anerkennung der „Muttersprache als zweite Fremdsprache“⁶⁴ bei ausländischen Kindern.⁶⁵ Ein gleichberechtigter Status neben dem Deutschen bleibt diesen

⁶⁰ Vgl. Koch-Priewe 2018: 13f.

⁶¹ Vgl. Destatis 2018: 10f., 28, 32f., 42. Im Jahr 2017 wiesen rund 19,3 Millionen in Deutschland lebende Menschen einen Migrationshintergrund auf, was bei einer Gesamtbevölkerung von 82,5 Millionen Einwohnerinnen und Einwohnern (Stand 2016) etwa 23,4 Prozent entspricht. Nur mit Vorsicht ist jedoch der Rückschluss von einer Migrationsgeschichte auf die jeweilige(n) Erstsprache(n) erlaubt.

⁶² Vgl. Deutscher Bundestag 2016: 4-6.

⁶³ Vgl. Rösch 2009: 232; siehe auch Gogolin 2008a: 20. Im Land Berlin beträgt der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache an öffentlichen Schulen gemessen an der Gesamtschülerzahl 40,6 Prozent, wobei die Anteile nach Bezirken stark variieren (vgl. SenBJF 2019a: 8).

⁶⁴ KMK 2001: Absatz 7. Hier findet sich der in der *Language Policy* im Namen aller EU-Mitgliedsstaaten formulierte Grundgedanke des Europäischen Parlaments wieder: Wertschätzung sprachlicher und kultureller Diversität. Mehrsprachigkeit ist nach Ansicht der EU eine der wichtigsten Voraussetzungen für erfolgreiche Wettbewerbsfähigkeit, daher mögen alle Europäerinnen und Europäer neben ihren Erstsprachen zwei weitere beherrschen (vgl. Europäisches Parlament 2019: 1).

⁶⁵ Vgl. KMK 2001: Absatz 1.

Sprachen aber verwehrt, auch wenn im Rahmenlehrplan für die Länder Berlin und Brandenburg die Wertschätzung kultureller Identitäten und Mehrsprachigkeit explizit gemacht wird.⁶⁶ Eine rar gesäte Ausnahme bilden u.a. die staatlich anerkannten *Europa-Schulen Berlin*, an denen „die integrierte Erziehung bilingualer Lerngruppen in einem durchgehend zweisprachigen Unterricht“⁶⁷ ausgewählter Partnersprachen vom Kindergarten bis zur Oberschule erfolgen soll.

Dessen ungeachtet gelangt Apeltauer (2013) für das gesamtdeutsche Schulwesen zu der ernüchternden Erkenntnis, dass „die vorhandene (naturwüchsige) Mehrsprachigkeit in den Schulen [...] meist ignoriert, allenfalls toleriert und nur in wenigen Ausnahmefällen gestützt und gefördert“⁶⁸ wird – Submersion, d.h. sprachliche Unterordnung, ist die überwiegend anzutreffende Situation.⁶⁹ Bis zum jetzigen Zeitpunkt besteht eine eindeutige Korrelation zwischen Bildungserfolg und fundierten Kenntnissen der deutschen Sprache – nicht nur in der Bundeshauptstadt.⁷⁰

2.3.2. REPUBLIK SÜDAFRIKA

Durch das kolonialbedingte Einwirken Europas findet eine ähnliche Homogenisierungsbewegung auch auf dem sprachenreichsten der Kontinente statt, wenngleich unter völlig anderen Ausgangsbedingungen.⁷¹ Der mit der

⁶⁶ Vgl. SenBJF 2017: 7; siehe auch Gogolin 2008a: 26. Dabei dürfen die weitreichenden positiven Auswirkungen des Projekts *Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund* (FörMig) hinsichtlich einer fächerübergreifenden *durchgängigen Sprachbildung* keinesfalls außer Acht gelassen werden (vgl. FörMig 2014). Dennoch liegt der Fokus neben der Wahrnehmung vom Deutschen abweichender Erstsprachen als Ressource für Bildungsprozesse eher auf dem Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache (vgl. Jostes 2017: 112).

⁶⁷ SenBJF 2019b.

⁶⁸ Apeltauer 2013: 154f.

⁶⁹ Vgl. EUCIM-TE 2011: 21.

⁷⁰ Vgl. Destatis 2018: 32f., 42; siehe auch Neugebauer, Nodari 2012: 8f.

⁷¹ Vgl. Koll-Stobbe 2009: 13. Auf der *Kongokonferenz* von 1885 wurden die politischen Grenzen Afrikas *nolens volens* rechtwinklig zur Küste bestimmt, wobei weder Sprachgebiete noch ehemalige Königreiche berücksichtigt worden sind, was das relativ ausgeglichene Verhältnis zwischen Staat, Kultur und Sprache völlig zerrüttete (vgl. García 2009: 25).

Niederlassung britischer und niederländischer Siedler einsetzende Kolonialismus in Südafrika bildete den Auftakt für die Entstehung eines formalen, christlich-europäisch geprägten Schulwesens. Unter Leitung der allochthonen Bevölkerungsminderheit sind die Sprachen Englisch und Afrikaans 1910 zu Amtssprachen erklärt und somit die Weichen für die spätere Apartheid-Politik gestellt worden.⁷² Im Zuge dieser ist der Zugang zu politischen Rechten, die Zusicherung zentraler Ressourcen wie Land, Arbeit, Bildung und Wohnraum entlang ethnischer Klassifizierungen getroffen worden.⁷³ Das Bildungswesen sah aus Gründen der Segregation zur Vereitelung von Zusammenschlüssen der unterdrückten Bevölkerungsmehrheit in den ersten acht Schuljahren einen „identitätsbildenden“ Unterricht in den afrikanischen Erstsprachen der autochthonen Schülerschaft vor, die mit Eintritt in den Sekundar-schulbereich zunächst hinter Englisch und Afrikaans als zu gleichen Teilen verwendete Unterrichtssprachen, später hauptsächlich Englisch, zurücktraten.⁷⁴ Mit der gesetzlichen Abschaffung der Apartheid in den 1990er Jahren mussten folglich demokratische Sprachregelungen getroffen werden, die alle Teile der Bevölkerung einbezogen, weshalb Südafrika heute über elf offizielle Amtssprachen verfügt.⁷⁵ Das hat allerdings nicht zur Folge, dass sämtliche amtliche Kommunikation in elf Sprachen zu erfolgen hat. Verfassungsgemäß

⁷² Vgl. Rehklau 2013: 302f. Die Verschriftlichung afrikanischer Sprachen im Zuge weitreichender Missionarstätigkeiten unterwarf sie willkürlichen Standardkonventionen, die obwohl von der Bevölkerungsmehrheit nicht mehr gesprochen, noch heute Gültigkeit besitzen (vgl. Mesthrie 2004: 14f.).

⁷³ Vgl. Niedrig 2000: 54. In dieser Arbeit wird bewusst darauf verzichtet, Bezug auf die Begrifflichkeiten der Apartheid-Politik mit Erlass des *Population Registration Act* von 1950 zu nehmen. Für den Verweis auf die Kategorisierung der Bevölkerung nach arbiträren Erscheinungs- und Herkunftsmerkmalen wird die aus dem Anglo-Amerikanischen stammende Wendung *colour line* genutzt.

⁷⁴ Vgl. Niedrig 2004: 82f.

⁷⁵ Vgl. Mesthrie 2004: 22f. Südafrikas Sprachenpanorama, das sich auf rund 55,7 Millionen Einwohnerinnen und Einwohner verteilt, ist jedoch weitaus komplexer (vgl. Niedrig 2000: 62). Zu den elf Amtssprachen zählenden die Nguni-Sprachen (IsiZulu, IsiXhosa, SiSwati, IsiNdebele), die Sotho-Sprachen (Sesotho, Sepedi, Setswana) sowie Xitsonga und Tshivenda, Afrikaans und Englisch.

besitzen sie zwar den gleichen Status, aber die Regierungen auf nationaler und provinzieller Ebene verpflichten sich, je nach allgemeinem Gebrauch, Praktikabilität, Kosten, den regionalen Gegebenheiten sowie unter Berücksichtigung des Bedarfs und der Präferenzen der Bevölkerung mindestens zwei Sprachen für Regierungsgeschäfte zu verwenden.⁷⁶ Dementsprechend entschied sich die Provinz Western Cape für drei offizielle Provinzialsprachen: Afrikaans, Englisch und IsiXhosa.⁷⁷ Für Südafrika und die Provinz Western Cape, die 11,3% der Gesamtbevölkerung ausmacht, ergeben sich die folgenden prozentualen Sprachverteilungen⁷⁸:

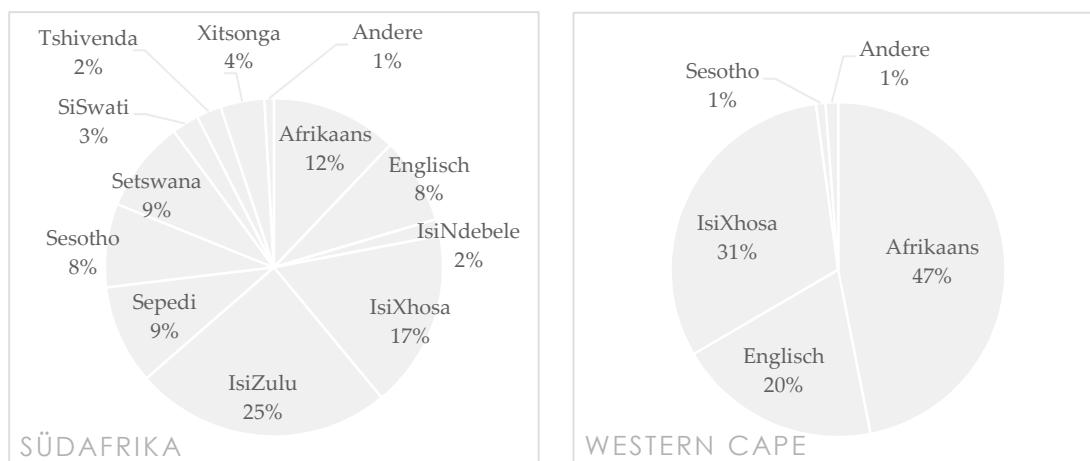


Abbildung 1 Sprachverteilung in Südafrika und Western Cape (vgl. STATS SA 2018: 20)

Während in Südafrika fast 80% der Bevölkerung eine afrikanische Sprache als *home language* spricht, findet sich im Western Cape mehrheitlich Afrikaans als *home language* wieder, was historisch begründbar ist. Dass die meisten Südafrikanerinnen und Südafrikaner mindestens zwei Sprachen beherrschen und dass die Bewohnerinnen und Bewohner der Townships aufgrund dessen, dass sich dort keine dominante Sprache herausgebildet hat, über immenses Sprachrepertoire verfügen, kann die Darstellung nicht abbilden.⁷⁹

⁷⁶ Vgl. The Constitution of South Africa 1996: § 6. Die Festlegung auf mindestens zwei offizielle Sprachen soll zwar der Verwendung einer *lingua franca* entgegenwirken, in den öffentlichen Institutionen ist der Trend zum Englischen allerdings unübersehbar (vgl. Niedrig 2004: 80).

⁷⁷ Vgl. Western Cape Provincial Languages Act 1998: Chapter 1, § 2 (1).

⁷⁸ Die Abbildung zeigt die Verteilung der Sprachen, die am häufigsten zur Kommunikation mit den Haushaltsmitgliedern verwendet werden.

⁷⁹ Vgl. Slabbert, Finlayson 2004: 237f.

Die südafrikanische Verfassung gilt hinsichtlich der Verankerung von demokratischen Grundrechten, der Gleichberechtigung aller Sprachen und Aufwertung der afrikanischen Sprachen zwar als eine der weltweit progressivsten, aber insbesondere die Implementierung der sprachrechtlichen Vorgaben im Schulwesen erweist sich doch als inkonsequent.⁸⁰ Derzeit gibt es keine landesweit einheitliche Schulsprache. Nach der Richtlinie *Language in Education Policy* (LiEP) wird sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Mehrsprachigkeit zur Norm erhoben: „[B]eing multilingual should be a defining characteristic of being South African.“⁸¹ Unter der allgemeinen Prämisse eines additiv bilingualen Ansatzes soll den Lernenden so lange wie möglich die Gelegenheit gegeben werden, Unterricht in ihrer jeweiligen *home language* zu erhalten, wobei diese eine der elf offiziellen Sprachen sein muss.⁸² Indessen setzte sich weitestgehend ein ersprachlicher Unterricht bis zur 4. Klassenstufe durch, der danach dem Englischen als Instruktionsmedium weicht, oftmals ungeachtet der Tatsache, dass bis zu diesem Zeitpunkt weder eine ausreichende Sprachkompetenz in der Erstsprache noch genügend Englischkenntnisse erworben worden sind, um dem Unterrichtsgeschehen adäquat folgen zu können. Dies betrifft die 92% aller Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache nicht Englisch ist.⁸³

Die Apartheid-Ära hinterließ neben anderem ein entlang der *colour line* „zerklüftetes Bildungssystem, welches sich in Bezug auf seine politischen Rahmenbedingungen, Gesetzgebungen, Curricula, Personal, Ausstattung, Verwaltung, Prozesse und Ergebnisse eklatant unterschied“⁸⁴, von dessen

⁸⁰ Vgl. Niedrig 2004: 77.

⁸¹ LiEP: Section 4.1.4. Es sollten insgesamt mindestens drei Sprachen gelernt werden, die konkreten Sprachregularien legt die jeweilige Schule fest. Damit entgeht die Bestimmung in ihrer knappen und unspezifischen Form der komplexen, von gegensätzlichen Interessen geprägten gesellschaftlichen Sprachkontroverse als Rudiment der Apartheid (vgl. Niedrig 2000: 314).

⁸² Vgl. LiEP: Section 4.1.5.

⁸³ Vgl. Wendt 2012: 242; Prof van der Walt (persönliche Unterhaltung am 14.08.18)

⁸⁴ Wendt 2012: 155.

sozioökonomischen wie psychologischen Effekten sich Südafrika bis heute zu erholen sucht.⁸⁵

Obwohl sich Mehrsprachigkeit in den beiden Republiken völlig verschieden ausgebildet hat, sollte der vergleichende Abriss deutlich gemacht haben, dass

- sie sich nur in Abhängigkeit des politischen Willens frei entfalten kann.
- die – wenngleich unterschiedlich ausgeführten – Normierungsbestrebungen der Vergangenheit weitestgehend sozial konstruiert, weniger linguistisch begründet und eine Ursache der heutigen Herausforderungen sind.⁸⁶
- sie sowohl im deutschen als auch südafrikanischen Schulwesen von absoluter Relevanz ist.
- die jeweilige aktuelle Sprachplanungspolitik zwar mehrsprachigkeitssensible und -wertschätzende Ziele formuliert, bei der Umsetzung jedoch unpräzise bleibt.

Um der immensen Verantwortung bei der Ausbildung von jungen Weltbürgerinnen und -bürgern unter der Einschränkung bzw. Berücksichtigung politischer Vorgaben gerecht werden zu können, benötigen angehende Lehrkräfte wohlweislich eine entsprechende Ausbildung, die die verschiedenen Facetten der Mehrsprachigkeit berücksichtigt. All diese Bemühungen können wiederum nur fruchten, wenn sie auf entsprechende mehrsprachigkeitsbezogene Überzeugungen treffen, die sich in verschiedenen Dimensionen aufspannen, welche sich nicht zuletzt auch aus den historischen und gesellschaftlichen Begebenheiten generieren. Das im Folgenden entwickelte Strukturmodell sucht diese nun abzubilden.

⁸⁵ Vgl. Niedrig 2000: 54. Die öffentlichen Schulen finanzieren sich einerseits durch staatliche Ressourcenzuweisungen und andererseits durch von Schule zu Schule stark schwankende Schulgebühren, was Kindern aus sozialbenachteiligten Familien den Zugang erheblich erschwert. Die Zuteilung staatlicher Fördermittel erfolgt nach unterschiedlichen Gesichtspunkten, vordergründig aber nach Zensusdaten zum sozioökonomischen Status des schulischen Einzugsgebietes. Je nach Ausgangslage werden die Schulen jährlich in fünf aufsteigende Quintile eingeordnet, wobei Quintil 1 (Q 1) den 20% der ärmsten, Quintil 5 (Q 5) den 20% der privilegiertesten Schulen entspricht. Erstere erhalten 60% der finanziellen Ressourcen, letzte 20% (vgl. Wendt 2012: 229-231).

⁸⁶ Vgl. García 2009: 24.

2.4. Strukturmodell

Aufgrund dessen, dass sich diese Untersuchung für ein konkretes semantisches Subsystem von Überzeugungen interessiert, müssen die obigen theoretischen Ausführungen zu Mehrsprachigkeit und berufsbezogenen Überzeugungen unter Berücksichtigung der jeweiligen soziopolitischen Ausgangslage nun für mehrsprachigkeitssensible Überzeugungen im Schulkontext zusammengedacht werden. Da auf kein bestehendes, passgenaues Modell zurückgegriffen werden konnte, das sowohl im deutschen als auch im südafrikanischen Kontext anwendbar gewesen wäre, musste sich zur Konstruktion eines tragfähigen Strukturmodells an den hier knapp dargestellten Projekten und Rahmenkonzeptionen bedient werden.

Das *EUCIM-TE* Konsortium entwarf zwischen 2008 und 2010 ein kompetenzbasiertes, europäisches Kerncurriculum für *Inclusive Academic Language Teaching (IALT)* bzw. im Deutschen *durchgängige Sprachförderung in der Bildungssprache*. Sein Ziel ist die Verbesserung der Aus- und Fortbildung aller Lehrpersonen hinsichtlich der inklusiven Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund durch Bereitstellung eines curricularen Rahmens, der neben dem Erwerb von Wissen und Fähigkeiten auch den Erwerb entsprechender Einstellungen berücksichtigt. Die jeweiligen Kompetenzformulierungen des Fortbildungskonzeptes sind in teilweise angepasster Form als Ankerformulierungen in das hiesige Modell eingegangen.⁸⁷ Das Projekt *DaZKom* entwickelte in den Jahren 2012 bis 2015 ein theoretisch begründetes Kompetenzmodell für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) mit dem Ziel, Kompetenzen für eine angemessene bildungssprachliche Unterstützung und Förderung Lernender herauszuarbeiten. Der Aufbau des Modells zur DaZ-Kompetenz diene als Vorlage für das dieser Arbeit zugrundeliegende Strukturmodell.⁸⁸ Innerhalb dieses Projektes ist ein Testinstrument zur empirischen

⁸⁷ Vgl. EUCIM-TE 2011: 7-11, 51-59.

⁸⁸ Vgl. Koch-Priewe 2018: 20.

Erfassung mehrsprachigkeitsbezogener Überzeugungen angehender Mathematiklehrkräfte als Teil ihrer Kompetenz erarbeitet worden. Dieses Instrument liegt als standardisierter Fragebogen vor, aus welchem ausgewählte Items als vorläufige Anker-Formulierungen adaptiert worden sind.⁸⁹ García (2017) fordert im Kontext der *Critical Multilingual Awareness (CMLA) for all Teachers* neben dem bloßen Wissen um und über die Mehrsprachigkeit der Lernenden zusätzliches Bewusstsein für die gesellschaftlichen Vorzüge der Mehrsprachigkeit, für die geschichtlichen Hintergründe der Sprachen sowie ihr soziales Konstruiertsein.⁹⁰ Der ganzheitliche Ansatz von James & Garrett (1992) zur *Language Awareness in the Classroom* lieferte schließlich die Dimensionen für dieses Modell und erlaubte es, die von Luchtenberg (2009) zusammengestellten Aspekte *Interkultureller Kompetenz* ebenfalls einzubinden.⁹¹ Infolgedessen setzt sich das hiesige Strukturmodell zu mehrsprachigkeitsbezogenen Überzeugungen aus diesen Dimensionen zusammen:

Die affektive Dimension umfasst die subjektive Relevanz und Einstellung zu Sprachen sowie dem Umgang mit ihnen, also das ganzheitliche Involviertsein, das Interesse am Anderen und das Ausmaß der Fähigkeit zur Empathie. Demzufolge können Lehrkräfte die Mehrsprachigkeit der Lernenden als Defizit oder Ressource empfinden.⁹² *Die soziale Dimension* beinhaltet eine gewisse *social harmonisation*⁹³ der im Klassenzimmer vertretenen gesellschaftlichen Gruppen durch Bewusstmachung ihrer historischen Hintergründe sowie sprachlicher Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Hierzu zählen ferner Ambiguitätstoleranz, Akzeptanz von Vielfalt und auch die Fähigkeit zum

⁸⁹ Vgl. Fischer et al. 2018: 164-166.

⁹⁰ Vgl. García 2017: 7f.

⁹¹ Vgl. James, Garrett (1992): 12-17; siehe auch Luchtenberg (2009): 286. James & Garrett (1992) beziehen sich noch auf eine fünfte Dimension, die für diese Ausführungen jedoch als irrelevant erachtet worden ist (vgl. James, Garrett 1992: 17-20).

⁹² Vgl. Fischer et al. 2018: 150. Gogolin (2008) hat den defizitären Blick auf Mehrsprachigkeit mit dem Begriff *monolingualer Habitus* versehen.

⁹³ James, Garrett 1992: 13.

Perspektivenwechsel. Die entsprechende Überzeugung kann sich zwischen Ablehnen, schlichtem Tolerieren oder gegenseitigem Aufwerten bewegen. Mentz & van der Walt (2007) weisen diesbezüglich darauf hin, dass „*Education is a place or sphere where mutual respect and tolerance can be taught*“⁹⁴. Hier findet die Vermittlung von Grundwerten statt. *Die kognitive Dimension* beschreibt den Umgang mit und die Reflexion über Strukturen, Regeln und Muster von Sprache, ohne jedoch auf bloßes Sprachwissen reduziert zu werden. Vielmehr handelt es sich um die kognitiven Auswirkungen von Unterrichtsgesprächen über Sprache und das Explizieren ihrer unterschiedlichen sprachübergreifenden, aber auch innersprachlichen Formen, bspw. BICS und CALP. Die Expertise für eine gezielte Sprachförderung und auch die Bereitschaft zur Selbstreflexion einer Lehrperson sind jedoch hinfällig, wenn ihre Erwartungshaltung bezüglich der individuellen Sprachleistungen der Lernenden eher negativ ist.⁹⁵ *Die Machtdimension* umkreist schließlich Einsichten in die Möglichkeiten, sprachliche Macht auszuüben bzw. sie als Instrument zur Manipulation zu gebrauchen. Durch sprachliche Wachsamkeit können verborgene Bedeutungen, stillschweigende Annahmen und rhetorische Fallstricke sichtbar gemacht werden. Hieran knüpft insofern auch die *Critical-Language-Awareness*-Perspektive, als dass sie in Demokratieverständnis eingebettet, die verbindlichen Regeln des Zusammenlebens, Lehrens und Lernens unter der Prämisse der Gleichberechtigung aller fordert und ferner das Einsehen, dass Sprache sozial geschaffen und damit auch sozial veränderbar ist.⁹⁶

Abschließend lassen sich die Verbindungen zwischen Strukturmodell und seinen theoretischen Grundlagen sowie das Modell selbst in der nachstehenden Darstellung visualisieren. In seiner dimensionalen Ausprägung, deren Untergliederung in Kategorien und deren weitere Ausdifferenzierung in

⁹⁴ Mentz, van der Walt 2007: 426 (Hervorh. im Original).

⁹⁵ Vgl. Neugebauer, Nodari 2012: 23.

⁹⁶ Vgl. García 2017: 6.

entsprechende Facetten mit provisorischen und noch unvollständigen Anker-Formulierungen, die in Gesamtheit als miteinander verbunden und sich wechselseitig bedingend verstanden werden müssen, bildet dieses Modell wiederum die Basis für das im nächsten Kapitel ausgeführte methodische Vorgehen.

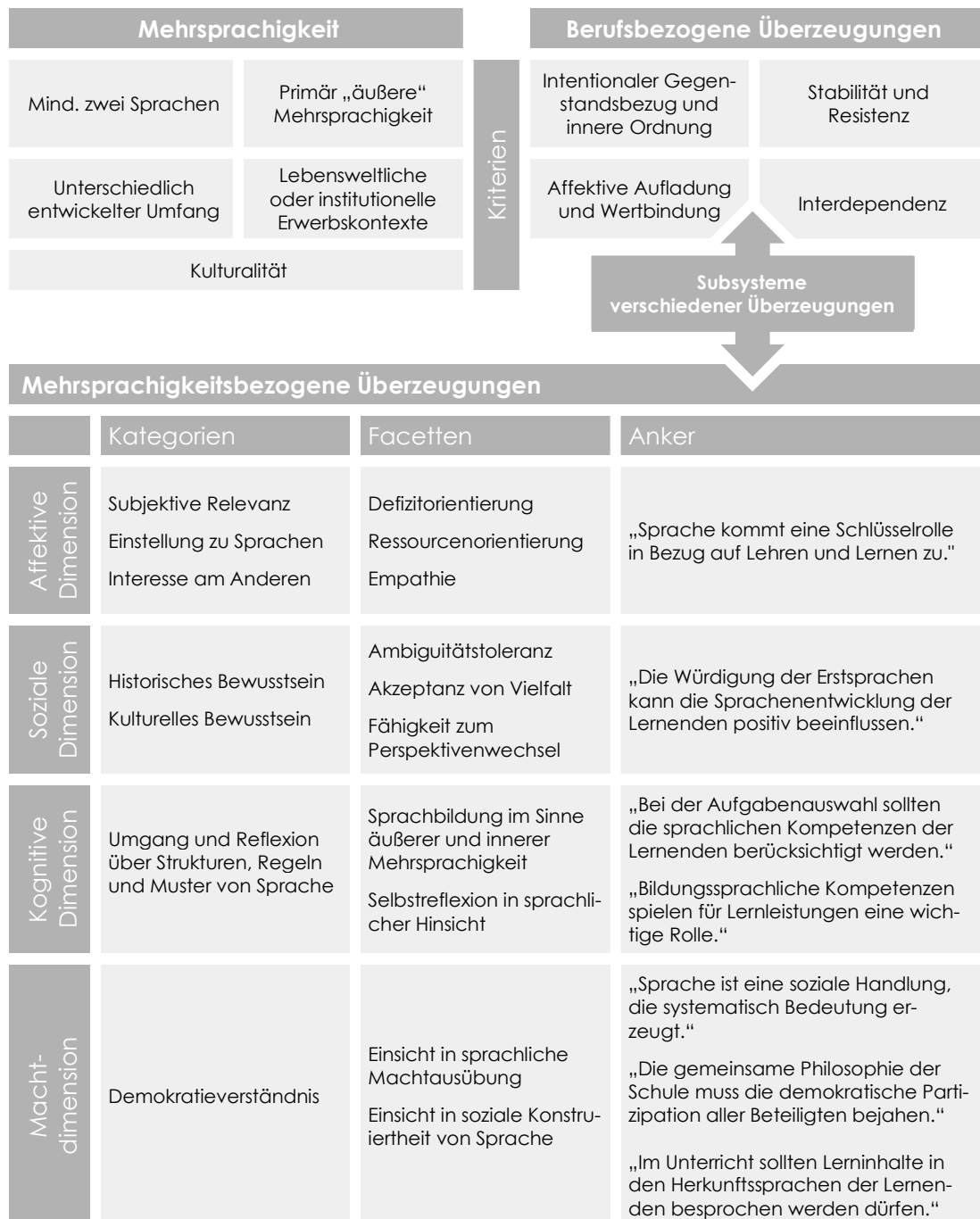


Abbildung 2 Strukturmodell mehrsprachigkeitsbezogener Überzeugungen

3. METHODISCHES VORGEHEN

3.1. Verortung des Forschungsdesigns

Laut Oswald (2013) gibt es „kaum ein Problem, das nicht sinnvoll quantitativ **oder** qualitativ erforscht werden könnte. Wohl aber kann die verfolgte Absicht und entsprechend der Ertrag unterschiedlich sein“.⁹⁷ Die drei eingangs formulierten Fragestellungen heben den suchenden Aspekt des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses unter Wahrung einer gewissen Nähe zur individuellen Erfahrungsrealität sowie ihrer situativen bzw. strukturellen Kontextualisierung hervor. Für die in diesem Zusammenhang angeführten Theorien und das geistig erzeugte Konstrukt zu mehrsprachigkeitsbezogenen Überzeugungen erscheinen mengenorientierte statistische Verfahren nur wenig geeignet, vielmehr soll sich hierfür das „Primat der Offenheit qualitativer Forschung“⁹⁸ zunutze gemacht werden.⁹⁹ Durch die Triangulation zweier verschiedener methodischer Zugriffsweisen ist es möglich, unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen, um letztlich zu einer substanziell konsistenteren Konzeptualisierung zu gelangen.¹⁰⁰ Diesem Zweck soll einerseits die Rekonstruktion subjektiver Theorien der Lehrkräfte dienen und andererseits die Berücksichtigung strukturell hochschuldidaktischer Aspekte im Rahmen der Lehrkräfteausbildung.

Vor dem Hintergrund der international verankerten Lehr- und Professionsforschung haben Reusser & Pauli (2014) auf Basis der Schwerpunkte und Fragestellungen der Einstellungsforschung seit den frühen 1990er Jahren eine tabellarische Übersicht entlang dreier Gegenstandsbereiche berufsbezogener Überzeugungen erstellt, in welcher sich dieses Forschungsvorhaben wie folgt einordnen lässt:

⁹⁷ Oswald 2013: 191 (Hervorh. im Original).

⁹⁸ Becker-Mrotzek 2014: 524.

⁹⁹ Vgl. Hülst 2013: 283.

¹⁰⁰ Vgl. Helfferich 2011: 149 in Anlehnung an Denzin 1970.

	Gegenstandsbereiche von berufsbezogenen Überzeugungen		
	<i>Epistemologische</i> Überzeugungen zu Lern- inhalten und Prozessen	<i>Personenbezogene</i> Über- zeugungen zu Lehrkräften und Schülern	<i>Kontextbezogene</i> Über- zeugungen zu Schule und Gesellschaft
Schwerpunkte und Fragestellungen der Forschung	Deskriptive Untersuchungen zu Struktur und Beziehungen berufsbezogener Überzeugungen		
	Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen berufsbezogenen Überzeugungen und Lehrerhandeln sowie Unterrichtswirkungen (Unterrichtserleben, Lernerfolg)		
	Untersuchungen zu Aufbau und Veränderbarkeit von berufsbezogenen Überzeugungen		

Abbildung 3 Gegenstandsbereiche von berufsbezogenen Überzeugungen (Reusser, Pauli 2014: 650)

Der Schwerpunkt der ersten Forschungsfrage bewegt sich in den Gegenstandsbereichen *Personen- und Kontextbezogener Überzeugungen* auf der Ebene *Deskriptive Untersuchungen zu Struktur und Beziehung berufsbezogener Überzeugungen*. Während sich personenbezogene Überzeugungen auf die Akteure des Bildungskontextes selbst konzentrieren, wie etwa die professions- oder schülerbezogene Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte, fokussieren sich kontextbezogene Überzeugungen eher auf einen einzelschulischen bzw. gesellschaftlichen Kontext. Angesichts der offenkundigen Interdependenz der hier nur grob benannten Gegenstandsbereiche schien es von vornherein forschungsmethodisch plausibel, die relevanten Gegenstandsbereiche nicht isoliert voneinander zu untersuchen. Bei der notwendigen Fokussierung auf nur ausgewählte Faktoren muss hingegen stets bewusst sein, dass es sich nur um Einzelaspekte eines wesentlich komplexeren Gefüges handeln kann.¹⁰¹ Die Erkenntnisse der ersten und zweiten Forschungsfrage, die zunächst ebenfalls in einer deskriptiven Untersuchung verfolgt werden, verbinden sich schließlich in exemplarischen Überlegungen zur *Veränderbarkeit von berufsbezogenen Überzeugungen* in die erwünschte Richtung mehrsprachensensibler Überzeugungen durch die Integration von speziellen Ausbildungselementen in die erste Phase der Lehrkräftebildung.¹⁰²

¹⁰¹ Vgl. Caspari 2016: 12.

¹⁰² Vgl. Reusser, Pauli 2014: 651-653.

3.2. Datenerhebung

3.2.1. INTERVIEWS

Um hinsichtlich der ersten Forschungsfrage zu dem nur vage operationalisierbaren Forschungsgegenstand unverfälschter subjektiver Überzeugungen vorzudringen, eignet sich am ehesten das Interview als zentrale Erhebungsmethode in qualitativer Forschungstradition aus den zahlreichen Gründen und Vorzügen, die Kuckartz et al. (2007) benennen.¹⁰³ Daneben ist für die insgesamt schwerer kalkulierbare Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse ein vergleichsweise größerer Zeitaufwand erforderlich, der zwangsläufig die untersuchte Fallzahl minimiert.¹⁰⁴ Mit dem Ziel die Variationsbreite möglicher Antworten und das Risiko irrelevanter oder oberflächlicher Informationen einzugrenzen, bietet sich die Vorstrukturierung mithilfe eines Leitfadens an.¹⁰⁵ Seine Verwendung ist auch dann besonders zielführend, wenn – wie in diesem Fall – bereits vorab ermittelte Themenkomplexe eines Phänomens als gewichtig deklariert worden sind und die Aussagen aus verschiedenen Einzelinterviews fallübergreifend vergleichbar sein sollen.

3.2.1.1. Konstruktion des Leitfadens

Bei der Erstellung des Leitfadens sowohl in deutscher als auch englischer Sprache (→ Anhang) diente die von Helfferich (2011) vorgeschlagene *SPSS-Methode* als Orientierung.¹⁰⁶ Zum *Sammeln* zunächst unsortierter Einzelfragen zur Mehrsprachigkeit im Schulkontext ist auf Ekincis und Güneşlis deutschlandweite, standardisierte Online-Befragung zur gelebten Mehrsprachigkeit im schulischen sowie unterrichtlichen Kontext zurückgegriffen worden.¹⁰⁷ Unter Berücksichtigung des vorgestellten Strukturmodells (→ Kapitel 2.4.)

¹⁰³ Vgl. Kuckartz et al. 2007: 66-69.

¹⁰⁴ Vgl. Riemer 2016: 162; siehe auch Oswald 2013: 18.

¹⁰⁵ Vgl. Riemer 2016: 162.

¹⁰⁶ Vgl. Helfferich 2011: 182-186.

¹⁰⁷ Vgl. Ekinci, Güneşli, 2016: 121-133. Die Befragung fand im Zeitraum von August 2014 bis März 2015 unter der Leitung der Fachhochschule Bielefeld in Kooperation mit der Technischen Universität Dortmund statt.

erfolgte das *Prüfen* auf forschungsrelevante Aspekte sowie auf Transformierbarkeit in offener formulierte Fragestellungen, wodurch einige Fragen wieder verworfen worden sind. Während des *Sortierens* in thematische Blöcke ergab sich eine Organisation nach inhaltlichen Aspekten. Diese resultierten im *Subsumieren* schließlich in vier Fragebündeln (I-IV), welche sich wiederum an den Dimensionen des Strukturmodells ausrichten:

I Demographische Angaben	III Mehrsprachigkeit der Lernenden
II Mehrsprachigkeit der Lehrperson	IV Mehrsprachigkeit und Unterricht

Tabelle 1 Übersicht über Fragebündel des Interview-Leitfadens

Um den Erzählfluss des Interviews nicht von vornherein durch „Frage-Antwort-Schemata“¹⁰⁸ zu blockieren, werden die wenigen, aber notwendigen demographischen Daten des ersten Fragebündels außerhalb der Interviewsituation im Zuge organisatorischer Absprachen erfasst. Für die drei weiteren Bündel sind unter der Bemühung, Präsuppositionen und Suggestivfragen zu vermeiden, möglichst einfache und erzählgenerierende Impulse ausformuliert, worunter sich stichpunktartig angeführte Fragen aus der reduzierten Fragensammlung als Erinnerungshilfen eingliedern.¹⁰⁹ Bis auf eine Ausnahme sollen die offener formulierten Fragen die interviewten Personen dazu bringen, sich mit ihren eigenen Worten zu verbalisieren, was so die Chance auf vielschichtige Antworten erhöht.¹¹⁰ Fragebündel II verbindet *Affektive, Soziale und Kognitive Dimension* des Strukturmodells insofern, als dass die Befragten zunächst biographische Informationen tätigen mögen, um dann auf ihr Verhältnis zu Sprachen überzuleiten und das angeführte Phänomen *Mehrsprachigkeit* selbst zu definieren. Dieses Vorgehen dient einem doppelten Zweck: Zum einen kann Missverständnissen weitestgehend vorgebeugt werden.¹¹¹ Zum anderen stützt sich der Versuch, einen „Ausschnitt aus der »Welt des

¹⁰⁸ Friebertshäuser, Langer 2013: 442.

¹⁰⁹ Vgl. Helfferich 2011: 182-186; siehe auch Friebertshäuser, Langer 2013: 440.

¹¹⁰ Vgl. Riemer 2016: 156.

¹¹¹ Vgl. Friebertshäuser, Langer 2013: 444.

Alltagsverstandes« auszuleuchten, die Pädagoginnen und Pädagogen in sprachlicher Hinsicht besitzen“¹¹², auf Gogolins wegweisende Untersuchung zum *monolingualen Habitus der multilingualen Schule* (1994). Diese Beleuchtung des Alltagsverstandes soll „eine andere Facette von dem an den Tag bringen, was in der Lehrerschaft über die Problemlage »multilinguale Schule« wahrgenommen, gedacht, empfunden wird.“¹¹³ Ferner besteht das Erkenntnisinteresse einerseits in der subjektiven Schwerpunktsetzung bei der Darlegung des Sachverhalts und andererseits dahingehend, „ob sich aus dem Repertoire an Sichtweisen über das »Wesen« von [Mehr-]sprachigkeit solche Aspekte herauslesen lassen, die schulische Handlungsbereiche kennzeichnen oder qualifizieren.“ Fragebündel III zielt auf das Bewusstsein der befragten Lehrpersonen für die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerschaft ab, welche sich in den Kategorien *Interesse am Anderen*, *Historisches* sowie *Kulturelles Bewusstsein*, bei der Frage nach ihren sprachlichen Ressourcen aber auch in der *Reflexion über Strukturen, Regeln und Muster von Sprache* widerspiegeln können. Der Übergang von dem vorherigen zu diesem Fragenbündel ist ferner durch einen implizit forcierten Rollenwechsel von Privat- zu Lehrperson gekennzeichnet, welcher über Anknüpfungspunkte mit der *Kognitiven Dimension* verfügt. Das vierte und letzte Bündel setzt den Fokus ganz gezielt auf eine ungefilterte, individuelle Meinung der Befragten, wobei sich die beiden Rollen hier nicht mehr klar trennen lassen. In der Öffnung für subjektive Idealvorstellungen, die die realen Bedingungen einmal ignorieren, wird versucht, auch zu Überzeugungen vorzudringen, die sich in der *Machtdimension* bewegen. Abschließend galt es mittels zweier Probeinterviews, die nicht in die Datensammlung aufgenommen worden sind, zu prüfen, ob der Leitfaden den von Helfferich (2011) und Riemer (2016) formulierten Anforderungen standhalte.¹¹⁴

¹¹² Gogolin 2008a: 145.

¹¹³ Ebd.

¹¹⁴ Vgl. Helfferich 2011: 180f.; siehe auch Riemer 2016: 163f.

3.2.1.2. Auswahl der interviewten Personen

Aufgrund der eingangs erläuterten Bindung an die Projektvorgaben war die Stichprobenziehung von vornherein auf Lehrkräfte aller Fächer für die *Secondary* und *High School* im Western Cape bzw. auf ihre Berliner Entsprechungen als Grundgesamtheit beschränkt. Für ein kontrastives Sampling ist jedem Interview aus dem Western Cape ein Berliner Äquivalent unter Beachtung des Verhältnisses von Erstsprache(n) der Lehrkraft (L1_L), mehrheitlich gesprochener Erstsprache(n) der Lernenden (L1_S) und dominanter Schulsprache(n) (DS) gegenübergestellt worden, wobei sich die Bildung der Typen I-III ergab:¹¹⁵

Typ ¹¹⁶	I: L1 _L = L1 _S ≠ DS	II: L1 _L ≠ L1 _S ≠ DS	III: L1 _L = L1 _S = DS	
Code	S1	S2	S3	Western Cape
Alias	Ade	Liezl	Jakob	
Schule	Secondary School im Township (Q 1)	High School in Stellenbosch (Q 4)	High School im Großraum Kapstadts (Q 5)	
L1_L	IsiXhosa	Englisch	Englisch, Afrikaans	
L1_S	IsiXhosa	IsiXhosa, Afrikaans	Englisch, Afrikaans	
DS	Englisch	Englisch, Afrikaans	Englisch, Afrikaans	
Code	D1	D2	D3	Berlin
Alias	Daria	Christian	Peter	
Schule	Europa-Schule, Oberschule	Oberschule	Oberschule	
L1_L	Ukrainisch, Russisch	Deutsch	Deutsch	
L1_S	Russisch, Deutsch	Arabisch, Türkisch, Albanisch	Deutsch	
DS	Deutsch (unter Vorbehalt Russisch)	Deutsch	Deutsch	

Tabelle 2 Auswahl der interviewten Personen und Typenbildung

L1_L = L1_S ≠ DS

L1 der Lehrperson entspricht der mehrheitlichen L1 der Schülerschaft, die nicht der dominanten Schulsprache entspricht

¹¹⁵ Vgl. Oswald 2013: 193. Ich danke Prof. Dr. Stefan Kipf und Thomas Theus für ihre freundliche Unterstützung bei der Kontaktherstellung zu den befragten Berliner Lehrkräften.

¹¹⁶ Da ich keinen Zugriff auf (einzel-)schulbezogene statistische Daten zu den konkreten Erstsprachen der Schüler*innen hatte, holte ich diese Information entweder im Interview selbst oder aber in Gesprächen mit unterschiedlichen Personen aus dem Lehrkörper vor Ort ein. Im Schulverzeichnis der SenBJF wird zwar die prozentuale Verteilung von Schüler*innen nicht deutscher Herkunftssprache angegeben, nicht aber ihre jeweiligen Erstsprachen.

$L1_L \neq L1_S \neq DS$	L1 der Lehrperson entspricht nicht der mehrheitlichen L1 der Schülerschaft, die nicht der dominanten Schulsprache entspricht
$L1_L = L1_S = DS$	L1 der Lehrperson entspricht der mehrheitlichen L1 der Schülerschaft, die auch der dominanten Schulsprache entspricht

Der obenstehenden Legende sind die im Tabellenkopf nur als Gleichung abgebildeten Kriterien der Typenbildung zu entnehmen.¹¹⁷ Die Befragungen wurden zwischen August und Dezember 2018 an durch die Lehrpersonen bestimmten Orten durchgeführt, an denen sie sich im Hinblick auf eine entspannte Gesprächsatmosphäre „wohl und sicher“¹¹⁸ fühlen sollten.¹¹⁹ Über forschungsethische Aspekte wie Freiwilligkeit, Datenschutz, Anonymisierung und Vertraulichkeit wurden alle Befragten vorab belehrt, allerdings lässt sich die Anonymität erst mit der Transkription herstellen.¹²⁰

3.2.2. DOKUMENTE

Nach Theoriebildung und Abschluss der Befragungsphase bot sich zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage die Sichtung entsprechender offizieller Dokumente der Hochschulen an. Als institutionelle „Absichtserklärungen auf der Makroebene“¹²¹ der Lehrkräftebildung geben sie die Organisation und den Ablauf akademischer Lerngelegenheiten im Bereich (Mehr-)Sprachbildung auf konzeptioneller Ebene vor, auf welche wiederum die dritte Forschungsfrage ausgelegt ist. Folglich lassen sich aus den entsprechenden Modulbeschreibungen der Studien- und Prüfungsordnungen Schlussfolgerungen zu Strukturelementen sowie Kompetenzformulierungen hinsichtlich mehrsprachigkeitsbezogener Überzeugungen ableiten.¹²²

¹¹⁷ Ein vierter Typ ($L1_L \neq L1_S = DS$), bei dem die Erstsprache der Lehrkraft nicht der dominanten Schulsprache entspricht, wobei aber die Erstsprachen der Schülerschaft der dominanten Schulsprache entsprechen, konnte aus organisatorischen und zeitlichen Gründen leider nicht erhoben werden.

¹¹⁸ Helfferich 2011: 177.

¹¹⁹ Aus diesem Grund fand das Interview D1 mit zwei Lehrkräften statt, wobei nur die Antworten der eigentlichen Interviewpartnerin in die Untersuchung aufgenommen worden sind.

¹²⁰ Vgl. Friebertshäuser, Langer 2013: 440.

¹²¹ Kolb, Klippel 2016: 125.

¹²² Die Lehrkräftebildung in der BRD erfolgt innerhalb eines regulär fünfjährigen Hochschulstudiums (zumeist Bachelor und Master), dessen Ausrichtung sich an der Struktur des

Vor dem Hintergrund limitierter zeitlicher Ressourcen musste die Auswahl der Dokumente auf je eine südafrikanische und deutsche Hochschule beschränkt werden. Die pragmatisch ausgerichtete Wahl der beiden Projektpartneruniversitäten eignet sich insofern, als dass sie nach Möglichkeit den mehrsprachigkeitsrelevanten Anforderungen an die höchstwahrscheinlich im geografischen Umfeld der jeweiligen Universitäten tätig werdenden Lehrkräfte *in spe* gerecht werden sollten. Um diese exemplarische Analyse zudem möglichst breit anzulegen, wurde sich auch in der Dokumentenauswahl nicht auf einzelne Fachwissenschaften beschränkt, sondern alle fachübergreifenden Dokumente ausgewählt, die unter der Schwerpunktsetzung auf Sprachbildung auf obligatorische Veranstaltungen aller Lehramtsstudierenden für allgemeinbildende Schulen rekurrten und zum Sommersemester 2019 gültig waren. So konnte auch eine durch Subjektivität erfolgte Selektion verhindert werden. Da die Stoßrichtung der Argumentation dieser Untersuchung nicht zuletzt im Zusammenhang mit durchgängiger Sprachbildung auf eine grundsätzlich mehrsprachigkeitssensible Haltung von Lehrkräften abzielt, werden alle Lehramtsstudiengänge für die allgemeinbildende Schule berücksichtigt. Nach dem Vorbild der Untersuchung von Baumann & Becker-Mrotzek (2014)

Schulsystems (Primar- und Sekundarstufen) orientiert. Laut Lehrkräftebildungsgesetz kommt den Themenbereichen Sprachförderung mit Deutsch als Zweitsprache eine besondere Bedeutung zu (vgl. LBiG: § 1, Absatz 2). Angehende Lehrkräfte würden ferner „befähigt, die Entwicklung von Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der deutschen Sprache auf bildungssprachlichem Niveau zu fördern“ (LZVO: § 5, Absatz 1). Mehrsprachigkeit wird hier augenscheinlich nur implizit und auf Angleichungsbestrebungen hin berücksichtigt. Auf das erfolgreich abgeschlossene Hochschulstudium folgt ein ein- bis zweijähriger praxisorientierter Vorbereitungsdienst in der Schule als zweite Phase. Die Professionalisierung der südafrikanischen Lehrkräfte erfolgt mit dem Abschluss eines vierjährigen Bachelorstudiums in wesentlich kürzerer Zeit. Dieses qualifiziert in gleicher Weise für eine bestimmte Schulphase (*Foundation, Intermediate und Further Education and Training Phase (FET)*). Die Lehrbefugnis für die FET-Phase (entspricht der Sekundarstufe II) kann nur durch ein einjähriges Ergänzungstudium mit dem *Postgraduate Certificate of Education (PGCE)* erreicht werden (vgl. DBE 2019b). Die allgemeingültigen *National Curriculum Statements (NCS)* zielen auf die Wertschätzung der „rich history and heritage of this country as important contributors to nurturing the values contained in the Constitution“ (DBE 2019c), was den formulierten Standards im Berliner Rahmenlehrplan weitestgehend gleichkommt.

erfolgte die Auswahl durch im Vorfeld definierte Stichworte im Titel der Modul- und Seminarbeschreibungen, die mithilfe der aktuellen und offiziellen Studienordnungen der lehramtsbezogenen Studiengänge identifiziert worden waren.¹²³ In Folge der Treffersuche besteht das konkrete Korpus aus insgesamt sieben Modul- bzw. Seminarbeschreibungen (→ Anhang), wobei zusammengekommen sechs Lehramtsstudiengänge berücksichtigt worden sind:

Dokument	Titel	Studiengang
Humboldt-Universität zu Berlin		
1	„Sprachbildung“	B.A.
2	„Sprachbildung in der Grundschule“	M.Ed. Grundschule
3	„Sprachbildung im Fachunterricht“ ¹²⁴	M.Ed. ISS und Gym.
Stellenbosch University		
4	„Academic Language Development and Awareness (ALDA)“	PGCE
5	„Introduction to Language Education“	B.Ed. Foundation Phase & Intermediate Phase
6	„Language Education“	B.Ed. Foundation Phase & Intermediate Phase
7	„Language of Learning and Teaching (LoLT) & Academic Language Development“	B.Ed. Foundation Phase & Intermediate Phase

Tabelle 3 Analysierte Dokumente

3.3. Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte im sequenziellen Wechselspiel, daher werden die beiden Korpora, d.h. Interview- und Dokumentenkorpus, in diesem Kapitel wieder zusammen betrachtet.

¹²³ Vgl. Baumann, Becker-Mrotzek 2014: 56. Dabei handelt es sich um die folgenden Stichpunkte, wobei „*“ die beliebige Fortführung des Wortes markiert: *bilingual*, *language*, *multilingual*, *plurilingual* sowie für die deutschen Module *bilingual**, *DaF*, *Deutsch als Fremdsprache*, *DaZ*, *Deutsch als Zweitsprache*, *mehrsprach**, *multilingual**, *sprach**.

¹²⁴ Hierbei handelt es sich im Unterschied zu den anderen Dokumenten um ein Seminar, das in das Modul „Lehr- und Lernforschungsprojekt im Praxissemester“ integriert ist. Zur Analyse wurden, wie in den anderen beiden Dokumenten, die den einzelnen Veranstaltungen innerhalb des Moduls vorangestellten „Lern- und Qualifikationsziele“ herangezogen.

Die Gespräche mit den Lehrkräften sind mithilfe der Aufnahmefunktion eines gängigen Smartphones aufgezeichnet worden. Aus Gründen der Zeitersparnis erfolgte eine erste Transkription durch die online verfügbare automatische Transkriptionssoftware *Trint*, mit der die Interviews anschließend in wortwörtlichen Transkriptionen vorlagen. In Abhängigkeit von Forschungsgegenstand bzw. Analyseschwerpunkten, die das Ausmaß der Genauigkeit der Transkription definierten, galten die konventionellen Mindeststandards für die Gesprächsanalyse, die innerhalb des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT) mit einem Basistranskript erzielt werden können, als ausreichend.¹²⁵ Eine Übersicht über die angewandten Transkriptionsregeln befindet sich im Anhang zu dieser Arbeit.¹²⁶ Entsprechend sind die Rohfassungen der Transkripte anhand dieser Regeln überarbeitet und vervollständigt worden (→ Anhang). Im Anschluss daran verlief die Auswertung der beiden Datensammlungen nach den von Mayring (1993) sowie Kuckartz & Grunenberg (2013) vorgeschlagenen Etappen.¹²⁷

Die Auswertung des gesamten Materialkorpus fand computergestützt in der Qualitative-Daten-Analyse-Software (QDA) *MAXQDA 2018* statt. Das vierdimensionale Strukturmodell mehrsprachigkeitsbezogener Überzeugungen (→ Kapitel 2.4.) fungierte als Schablone, auf der „als Herzstück der qualitativen Evaluation“¹²⁸ eine kategorienbasierte Auswertung der Interviews und Dokumente erfolgen konnte. Die vorgenommene strukturierende *Qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (1993) unterlag einem rekursiven Mischverfahren, d.h. sowohl induktiver als auch deduktiver Kategorienbildung anhand des theoriebasierten Strukturmodells und des konkreten Materials.¹²⁹ Hierbei sind die von Kuckartz et al. (2007) benannten Kriterien berücksichtigt worden.¹³⁰

¹²⁵ Vgl. Langer 2013: 516.

¹²⁶ Vgl. Selting et al. 1998: 7; siehe auch Langer 2013: 518-523; Kuckartz et al. 2007: 27f.

¹²⁷ Vgl. Mayring 1993: 51, 77f.; siehe auch Kuckartz, Grunenberg 2013: 509.

¹²⁸ Kuckartz et al. 2007: 88.

¹²⁹ Vgl. Mayring 1993: 49; siehe auch Hülst 2013: 289.

¹³⁰ Vgl. Kuckartz et al. 2007: 37.

Während der Grobcodierung wurde das Abstraktionsniveau bewusst niedrig angesetzt, um zunächst möglichst nahe an den ursprünglichen Formulierungen der Befragten und Kompetenzformulierungen der Modulbeschreibungen zu bleiben. Dabei sind zuerst alle Textstellen identifiziert worden, die sich im weitesten Sinne in bestehenden oder neuen Kategorien zusammenfassen ließen, wobei keine Beschränkung auf die jeweiligen Antwortpassagen zu den entsprechenden Fragebündeln vorlag. Einzelne Phrasen, Sätze sowie Absätze, die mehrsprachigkeitsbezogene Überzeugungen erkennen ließen und allein stehend ausreichend verständlich waren, dienten als Codiereinheit.¹³¹ Im Nachgang zur Feincodierung ließen sich die codierten Segmente paraphrasieren und auf das angestrebte Abstraktionsniveau hin generalisieren.¹³² Die folgenden Änderungen und Anker-Formulierungen wurden während der Codierung der Interviews und Modulbeschreibungen den Dimensionen des Strukturmodells hinzugefügt, sodass schließlich dieses Kategoriensystem entstand:

Affektive Dimension		Kognitive Dimension	
Kategorien	Subjektive Relevanz Identifikation	Definition <i>Mehrsprachigkeit</i>	
	Einstellung zu Sprachen Wahrnehmung des Anderen	Reflexion über sprachliche Strukturen Umgang mit sprachlichen Strukturen	
Anker	„I love languages.“	„da muss ich nicht Türkisch für können“	
	„Die Berührung war da und sie war sicherlich auch zum Teil halbherzig.“	„These kids, they can’t read Xhosa. They can speak it, but they can’t read it.“	

Soziale Dimension		Machtdimension	
Kategorien	Kulturelles Bewusstsein Historisches Bewusstsein	Wertigkeit von Sprachen Demokratieverständnis	

¹³¹ Vgl. Mayring, Brunner 2013: 328; siehe auch Kuckartz et al. 2007: 39.

¹³² Vgl. Mayring 1993: 83.

Anker	„Wir sind uns dieser Mehrsprachigkeit oder überhaupt der Mischung der Bevölkerung bewusst.“ „because you cannot really adapt another culture“	„Es gibt eine Sprache, die wir alle können, die schließt niemanden aus und das ist Deutsch.“
-------	--	--

Tabelle 4 Kategoriensystem mehrsprachigkeitsbezogener Überzeugungen¹³³

Die Subkategorie *Identifikation* ist der Kategorie *Subjektive Relevanz* direkt zugeordnet worden. Hierunter fallen all diejenigen Äußerungen zur Frage, ob sich die interviewten Personen nach ihrer Definition als mehrsprachig bezeichnen würden. Die Kategorie *Interesse am Anderen* erwies sich als zu euphemistisch formuliert, sodass sie in *Wahrnehmung des Anderen* passgenauer abgeändert worden ist, wobei sie hauptsächlich auf mehrsprachige Schülerinnen und Schüler rekurriert. Auch die *Kognitive Dimension* ist unter Hinzufügung der Definition von *Mehrsprachigkeit* erweitert worden, worunter sich all die Beiträge zur Bestimmung derselbigen subsumieren. Schließlich sind die Kategorien *Reflexion* und *Umgang mit sprachlichen Strukturen* voneinander getrennt worden, sodass sich die Einschätzungen zu den sprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler der ersteren zuordnen ließen. Die *Machtdimension* wurde durch die Kategorie *Wertigkeit von Sprachen* ergänzt, um Reflexionen über dominante (Unterrichts-)Sprachen abbilden zu können.

3.4. Reflexion

Die Erhebung, Aufbereitung, Darstellung und schließlich auch die Analyse qualitativer Daten birgt stets das Risiko des Misslingens. Ferner erfordert ein qualitatives Vorgehen die Offenlegung der Selbstreflexion der eigenen Rolle auf den einzelnen Etappen der Untersuchung, um glaubwürdig zu sein.¹³⁴ Selbst unter dem steten Bemühen um Objektivität und Neutralität ist die

¹³³ Die Facetten und zur Orientierung bereits vorweggenommenen Ankerformulierungen des Strukturmodells sind hier nicht erneut aufgeführt, da es zu keinen grundlegenden Änderungen kam.

¹³⁴ Da sich die zentralen Gütekriterien quantitativer Forschung *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* nicht vorbehaltlos auf die qualitative Forschung übertragen lassen, soll durch Transparenz im Vorgehen Vertrauenswürdigkeit und Verlässlichkeit der gesamten Untersuchung Genüge geleistet werden (vgl. Hülst 2013: 294f.; Mayring, Brunner 2013: 326-328).

eigene Verankerung in gewissen sozialen wie auch bildungspolitischen Diskursmustern nicht vollkommen zu ignorieren.

Das gesamte Forschungsvorhaben und -handeln unterliegt der humanistisch geprägten Prämisse, die Würde, Persönlichkeit und das Wohlergehen aller im engeren und weiteren Sinne Beteiligten zu respektieren und garantieren.¹³⁵ Grundsätzlich verpflichten Befragungen dazu, für die individuelle Perspektive der interviewten Person sensibel und offen zu sein und das Interview an sich als Kommunikations- und Interaktionsprozess, d.h. als soziale Situation wahrzunehmen.¹³⁶ Wesentliche Hürden bestanden darin, im Einzelfall *ad hoc* die Entscheidung zu treffen, an welcher Stelle der Befragung entweder detaillierter nachzufragen ist, um tiefgründigere Antworten zu erhalten, oder aber zu ausholende Beiträge der interviewten Person einzudämmen waren.¹³⁷ Das setzte einerseits eine hohe Sensibilität für den jeweiligen Interviewverlauf und das Gegenüber voraus sowie andererseits einen permanenten Überblick über die Relevanz des Gesagten im Hinblick auf die Forschungsfrage. Da die Erzählimpulse zugunsten eines natürlicheren Gesprächsverlaufs bewusst frei formuliert worden sind, kann es insbesondere bei den Interviews in englischer Sprache, der ersten Fremdsprache der Befragenden, zu Verschiebungen in der Nuancierung einiger Impulse gekommen sein.¹³⁸ Die Herausforderungen der von beiden Parteien zu erbringenden Verstehensleistungen in der Befragung sind jedem Interview zwar inhärent, traten unter Verwendung der „fremden“ Sprache und kulturellem Kontext durch häufigeres beiderseitiges Nachfragen oder ausführlicheren Explikationen deutlicher hervor.¹³⁹ Darüber hinaus ist auf technischer Ebene ein souveräner Umgang mit der Aufnahmetechnik nicht

¹³⁵ Vgl. Bach, Viebrock 2012: 29; siehe auch Trautmann 2012: 223.

¹³⁶ Vgl. Helfferich 2011: 60; siehe auch Friebe-Häuser, Langer 2013: 440.

¹³⁷ Vgl. Helfferich 2011: 60.

¹³⁸ Vgl. ebd.: 180f.; siehe auch Riemer 2016: 163f.

¹³⁹ Vor allem im Interview S1, in welchem Englisch für beide Personen nicht die Erstsprache war, mussten beschränkte Ausdrucksmöglichkeiten in Kauf genommen werden.

zu vernachlässigen, um Unsicherheiten und Irritationen auf Seite der Befragten zu verhindern.¹⁴⁰ „Fehler“ scheinen allerdings selbst bei bester Vorbereitung, bewusster und kontrollierter Gesprächsführung kaum vermeidbar.¹⁴¹ Bei der Interpretation der Daten ist schließlich zu berücksichtigen, dass die Rollenbeziehung zwischen interviewter und interviewender Person asymmetrisch ist und durch persönliche Charakteristika letzterer sowie (unbewusstes) Gesamtaufreten intensiviert wird.¹⁴²

Weil sich die qualitative Sozialforschung vornehmlich dem Einsatz nicht-standardisierter Methoden verschrieben hat, sind die einzelnen Fälle bzw. Dokumente nicht ohne Einschränkungen und mehrheitlich auf Basis von Interpretationen vergleichbar.¹⁴³ Für die Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial aus den Befragungen und dem Dokumentenkörper muss sich der drohende hermeneutische Zirkelschluss bewusst gemacht werden, denn allein das Transkribieren und Codieren sind interpretative Akte, „die Dinge sichtbar oder unsichtbar machen können“¹⁴⁴. Die Codierung selbst kann zu Verzerrungen oder Oberflächlichkeit führen, wenn sich nicht ausschließlich am geschriebenen Wort orientiert wird, sondern Erinnerungen an die Interviewsituation mit einbezogen werden oder voreilige Deduktionen sowie Kategorisierungen vorgenommen werden.¹⁴⁵ Im Bewusstsein all der genannten Vorbehalte und Herausforderungen kommt die vorliegende Untersuchung schließlich zu den im nächsten Kapitel dargestellten Ergebnissen.

¹⁴⁰ Vgl. Flick 2006: 230f.

¹⁴¹ Vgl. Friebertshäuser, Langer 2013: 442; siehe auch Riemer 2016: 163.

¹⁴² Vgl. Riemer 2016: 170.

¹⁴³ Vgl. Oswald 2013: 187.

¹⁴⁴ Langer 2013: 524.

¹⁴⁵ Vgl. Schmidt 2013: 479; siehe auch Riemer 2016: 170.

4. ERGEBNISSE

Eine tabellarische Zusammenstellung der Ergebnisse aus Befragung und Dokumentenanalyse erscheint aus Gründen der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit sowie Übersichtlichkeit am ehesten zur Darstellung geeignet. Es erfolgt zunächst die dimensionsweise Analyse der Interviews, woran sich die Untersuchung der Seminar- bzw. Modulbeschreibungen anschließt.

4.1. Interviews. „Es geht mir eher um eine Haltung.“

Da sich eine jede Überzeugung in einem semantischen Netzwerk und damit im gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis zu anderen Überzeugungen befindet (→ Kapitel 2.2.), sind zwei Kategorien vor allen anderen zu betrachten. Sie bilden den jeweiligen Common Sense, in dessen Spektrum die Äußerungen der Befragten zu erfassen sind, denn sie sollten ihr Verständnis von Mehrsprachigkeit präzisieren und sich innerhalb ihrer Definition verorten:

		Kognitive Dimension Definition Mehrsprachigkeit	Affektive Dimension Identifikation
I: L1L = L1S ≠ DS	Ade	„Sprachenmix“, der die Interaktion mit vielen verschiedenen Menschen ermöglicht	Mehrsprachig
	Daria	Sprachkompetenz in mindestens drei Sprachen, die unterschiedlich entwickelt sein kann	Mehrsprachig, ohne individuelle Verbindung zu den einzelnen Sprachen Negation einer identifikatorischen Komponente
II: L1L ≠ L1S ≠ DS	Liezl	Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz in mehr als zwei Sprachen	Mehrsprachig, im Unterrichtskontext aber „konservativ“ einsprachig
	Christian	Sprachkompetenz in mehreren Sprachen Innere Mehrsprachigkeit: jede*r ist in der Erstsprache bereits mehrsprachig; im Berliner Schulkontext zwar vorhanden, im innerdeutschen Vergleich aber nicht relevant	„Konservativ“ einsprachig im äußeren Sinne
III: L1L = L1S = DS	Jakob	Im erweiterten Verständnis: Sprach- und Lesekompetenz in mindestens drei Sprachen unter Berücksichtigung ihrer kulturellen Komponente	Nicht mehrsprachig
	Peter	Verschiedene Sprachen werden in ihren Grundzügen verstanden und praktiziert Innere Mehrsprachigkeit: jede*r ist in der Erstsprache bereits mehrsprachig	Nicht mehrsprachig im äußeren Sinne

Tabelle 5 Ergebnistabelle *Definition und Identifikation*

Mithilfe welcher Kriterien sich das Phänomen *Mehrsprachigkeit* begreifen lässt, ist weiter oben gezeigt worden (→ Kapitel 2.1.), diese jedoch bei allen Befragten als vorausgesetzt anzunehmen, wäre vorschnell gehandelt. Tatsächlich zeigen die Ergebnisse recht unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, ohne dass es dabei auch nur in einem Fall auf alle fünf Kriterien gleichzeitig zu sprechen kam: Während Ade Mehrsprachigkeit ausschließlich auf ihre kommunikative Funktion beschränkt, beschreibt Jakob den um Kulturalität erweiterten Mehrsprachigkeitsbegriff (vgl. S3: 11). Dieser wiederum steht Darias Selbstbewertung als Mehrsprachige ohne identifikatorische Verbindung zu den von ihr gesprochenen Sprachen konträr entgegen, obwohl Daria und auch Jakob einen Teil der von ihnen gesprochenen Sprachen im lebensweltlichen Kontext erworben haben (vgl. D1: 10, 18; S3: 9). Es bestand eingangs die hiermit wiederlegte Mutmaßung, dass insbesondere der lebensweltliche Erwerbskontext eine stärker identifikatorische Komponente mit sich bringe. Auch das Ausmaß mehrsprachiger Kompetenzen variiert von der Vorstellung sowohl rezeptiver als auch produktiver Fähigkeiten (vgl. S2: 12) bis hin zu basalen Sprachkenntnissen (vgl. D3: 25). Bemerkenswert ist, dass nur Peter und Christian auf die Unterscheidung von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit zu sprechen kommen (vgl. D2: 14; D3: 23, 27). Ihnen gemein ist, dass sie ihre angegebenen Fremdsprachen (L2-Lx) im Gegensatz zu den anderen Befragten im rein institutionellen Kontext erworben haben und damit unter Umständen ein naturgemäß stärkerer Fokus auf ihrer Erstsprache liegt. Dass Christian im Schulalltag wesentlich intensiver mit äußerer Mehrsprachigkeit konfrontiert ist als Peter, der diesen Aspekt stärker hervorhebt, mag als eine Begründung dienen, die sich mit Dannerers (2018) Erkenntnis deckt, dass die „dialektale Kommunikation [...] i. d. R. eher als unproblematisch erachtet“¹⁴⁶ wird und als sprachliches Kapital somit möglicherweise hinter äußerer Mehrsprachigkeit im

¹⁴⁶ Dannerer 2018: 80.

Schulkontext zurücktritt. Sowohl Liezl als auch Christian bezeichnen ihre (praktizierte) Einsprachigkeit als „konservativ“ (vgl. S2: 10; D2: 10). Dies mag als Hinweis darauf gewertet werden, dass sie sie als unzeitgemäß empfinden, worin historische Entwicklungen und aktuelle Sprachlage (→ Kapitel 2.3.) sie bestätigen würden.

Die Vorannahme, dass sich vom Erwerbskontext der gesprochenen Sprachen bzw. der Identifikation als (*nicht*) *mehrsprachig* Rückschlüsse auf die individuelle Definition des Begriffs schließen ließe, hat sich letztlich nicht bestätigt. Wie ergiebig die Erhebung der beiden Kategorien dennoch war, beweist der Einfluss, den sie auf die jeweiligen Überzeugungen innerhalb der folgenden vier Dimensionen haben.

4.1.1. AFFEKTIVE DIMENSION. „I just love it.“

		Subjektive Relevanz	Einstellungen zu Sprachen	Wahrnehmung des Anderen
I: L1L = L1S ≠ DS	Ade	Hohe Priorität: ökonomische Situation erfordert zumindest indirekt Auseinandersetzung mit Sprachen	Ressource: Kommunikationsmöglichkeiten Defizit: Zwang durch Umstände, Anstrengung im Unterricht in mehreren Sprachen zu kommunizieren	Empathie hinsichtlich sprachlicher Herausforderungen
	Daria	Hohe Priorität: wechselnde soziale Umstände und familiäre Situation erfordern verschiedene Sprachen Strikte Grenzen zwischen den Sprachen	Ressource: berufliche Möglichkeiten, Mobilität, kulturelle Vielfalt Pragmatismus: Kommunikationsmittel Defizit: Zwang durch Umstände, Anstrengung im Unterricht in mehreren Sprachen zu kommunizieren	Empathie hinsichtlich des Ausgeschlossenseins durch Sprache Wahrnehmung der Lebenswelt
II: L1L ≠ L1S ≠ DS	Liezl	Hohe Priorität: Freude an Sprachen	Ressource: berufliche Möglichkeiten Defizit: Anstrengung, mehreren Sprachen gerecht zu werden	Empathie hinsichtlich sprachlicher Herausforderungen, Entwicklungseinschränkungen der Erstsprachen Interesse an Ausgangssprachen
	Christian	Keine Priorität: Erlernte Sprache(n) durch fehlenden (Alltags-)Bezug vergessen	Ressource: Mobilität Defizit: Anstrengung, mehreren Sprachen gerecht zu werden	Empathie hinsichtlich sozialer Lage Interesse an Ausgangssprachen und Lebenswelt

III: L1L = L1S = DS	Jakob	Keine Priorität: Erlernte Sprache(n) durch fehlenden (Alltags-)Bezug vergessen	Ressource: Vielfalt von Spra- chen und Kulturen Pragmatismus: Kommunikati- onsmittel Defizit: Anstrengung, elf Spra- chen sowohl auf nationaler als auch schulischer Ebene gerecht zu werden und im Unterricht in mehreren Spra- chen zu kommunizieren	Empathie hinsichtlich sprachlicher Herausforde- rungen Interesse an Ausgangs- sprachen und Lebenswelt
	Peter	Keine Priorität: Erlernte Sprache(n) durch fehlenden (Alltags-)Bezug vergessen	Ressource: „Qualitätsmerk- mal“, „Medium der Weltbe- gegnung“	Empathie hinsichtlich der bevorzugten Sprache bzw. Registers Interesse an Ausgangs- sprachen und Lebenswelt

Tabelle 6 Ergebnistabelle *Affektive Dimension*

Ähnlich wie bei Gogolin (2008) ging auch in diese Dimension die Hypothese ein, dass sich persönliche Lebenserfahrungen mit Sprachen respektive Mehrsprachigkeit, die in der Kategorie *Subjektive Relevanz* abgebildet sind, auf die Facetten der Kategorien *Einstellung zu Sprachen* und *Wahrnehmung des Anderen* auswirken, d.h. „daß persönliche Vertrautheiten mit Mehrsprachigkeit, positive Erinnerungen an das eigene Fremdsprachenlernen [...] die Bereitschaft dafür steigern, die Mehrsprachigkeit der [Lernenden] als belebendes, bereicherndes und förderungswertes Element der Schule und des Unterrichts anzunehmen.“¹⁴⁷ Dem ist nur bedingt so: Daria und Ade mussten Sprachen zwangsläufig eine hohe Priorität innerhalb ihrer Biografie einräumen. Familiäre und ökonomische Umstände erforderten es, sich weitere Sprachen anzueignen, was sich jeweils in ihren teilweise defizitorientierten Einstellungen niederschlägt. Während Ade Sprachen über ihre Kommunikationsmöglichkeiten hinaus jedoch nicht viel Bedeutung beimisst – „I have not thought about it, honestly.“ (S1: 6) – erkennt Daria zwar die Vorzüge der Mehrsprachigkeit an, benötigte in ihrer Vergangenheit jedoch eine zweckmäßige Trennung zwischen den Sprachen, „weil es zu viel war“ (D1: 12). Den Aspekt der Überforderung bzw. Anstrengung im Umgang mit mehreren Sprachen benennen beide sowie Jakob, der seinen Unterricht offiziell bilingual zu gestalten hat

¹⁴⁷ Gogolin 2008a: 120.

(vgl. S3: 16). Auch Liezl, die sich einzig als Liebhaberin der Sprachen bekennt, nennt nur einen sprachbezogenen Vorteil und kommt auf die Beschwerden zu sprechen, die der Umgang mit mehreren Sprachen im Schulkontext auslöse (vgl. S2: 10).

Die Befragten, die den Typisierungen II und III zugeordnet sind, hatten vergleichsweise mehr Freiheit, über das Erlernen weiterer Sprachen selbst zu entscheiden (Liezl und Jakob) bzw. die im Schulkontext gesteuert erworbenen Fremdsprachen nicht weiter zu verfolgen (Christian und Peter), was womöglich auf geringe Nachhaltigkeit des Fremdsprachenunterrichts im deutschen Schulsystem zurückzuführen ist. Dass Jakob ebenfalls den Verlust des ehemals erworbenen IsiXhosa zu verzeichnen hat, ist insofern beachtlich, als dass ein gewisser Anteil seiner Schülerinnen und Schüler über diese Sprache als *home language* tatsächlich verfügt (vgl. S3: 9, 20). Institutionell ist er aber auf bilingualen Unterricht in zwei anderen Sprachen festgelegt. Die sprachlichen Ressourcen der Lehrenden scheinen weder im deutschen noch im südafrikanischen Schulsystem voll ausgeschöpft.

Trotz der unterschiedlichen Sprachbiographien ist das Verhältnis zu Sprachen tendenziell eher pragmatisch-ressourcenorientierter Natur. Die aufgekommene Kritik ist auf organisatorischer bzw. administrativer Ebene zu deuten und weniger als defizitorientierte Einstellung zu Mehrsprachigkeit an sich zu werten. In diesem Zusammenhang ist auch die Anstrengung die Jakob, Daria und Ade empfinden anders zu bewerten als die, die Christian und Liezl benennen. Während die einen aktiv mehrsprachig agieren müssen, sind die anderen mit der teilweise migrationsbedingten Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler in einem einsprachigen Schulkontext konfrontiert und müssen sie mithilfe der dominanten Schul- bzw. Unterrichtssprache „bezwingen“. Sowohl Daria als auch Christian bestätigen Kökers (2018a) zusammenfassende Feststellung, dass Multilingualität „an der Schule als Hürde, als Problem oder bestenfalls als Herausforderung gesehen [wird], mit der man (d.

h. Lehrerinnen und Lehrer und weitere pädagogische Fachkräfte) lernen müsse umzugehen“¹⁴⁸. In Bezug auf die benannten Vorteile von Sprachen respektive Mehrsprachigkeit fällt in diesem Zusammenhang auf, dass sie bis auf die Begegnung mit kultureller Vielfalt weniger im Schul- bzw. Lernkontext angesiedelt sind, denn auch auf kognitive Ressourcen kommt keiner von ihnen konkret zu sprechen. Vielmehr sind sie auf die Zeit danach im Hinblick auf Mobilität und bessere Berufschancen gerichtet, wie bereits Dannerer (2014) feststellte.¹⁴⁹

Wohingegen Niedrig (2000) für den südafrikanischen Schulkontext anmerkt, dass aus „der Position der Dominanz heraus und in kontrollierter Form [...] die Präsenz der/des »Anderen« nicht bedrohlich, sondern eine Bereicherung“¹⁵⁰ ist, spielt an dieser Stelle weder der Aspekt der subjektiven Dominanz eine Rolle noch kommt der der Bereicherung im Unterricht zur Sprache. Vielmehr finden sich sowohl im südafrikanischen als auch deutschen Kontext mit Garcías Erkenntnis (2016) Übereinstimmungen, dass sprachlichen Herausforderungen und soziokulturellen Lebenslagen der mehrsprachigen „Anderen“ zwar Verständnis und ein gewisses Interesse entgegengebracht wird, aber „they rarely acquire awareness of the rich multilingualism in their classroom, beyond the languages sanctioned by schools“¹⁵¹.

4.1.2. SOZIALE DIMENSION. „They are losing their culture.“

		Kulturelles Bewusstsein	Historisches Bewusstsein
I: L1L = L1S ≠ DS	Ade	Verantwortungsgefühl	Aufwachsen und Leben im Township
	Daria	Wahrnehmung von Vielfalt	Historische Ereignisse als Begründung eigener Beweggründe

¹⁴⁸ Köker 2018a: 49f.

¹⁴⁹ Vgl. Dannerer 2014: 64f.

¹⁵⁰ Niedrig 2000: 324.

¹⁵¹ García 2016: 6.

II: L1L ≠ L1S ≠ DS	Liezl	Fähigkeit zum Perspektivenwechsel: kulturelle Dissoziation durch „Entzug“ des erstsprachlichen Unterrichts	Fähigkeit zum Perspektivenwechsel: Historische (sprachliche) Ungleichbehandlung als Begründung für aktuelle Problemlage
	Christian	Herstellung kultureller Vielfalt zur Vermeidung rassistischer Tendenzen Fähigkeit zum Perspektivenwechsel: Sprache als Identifikationsmerkmal im interkulturellen Miteinander	-
III: L1L = L1S = DS	Jakob	Sprache, Identität und Kultur als untrennbare Einheit, die es vor Verlust durch Assimilierung zu schützen gilt Fähigkeit zum Perspektivenwechsel: kulturelle Dissoziation durch „Entzug“ des erstsprachlichen Unterrichts	Historisch bedingte Mehrsprachigkeit bzw. -kulturalität
	Peter	Bewusstsein und Begrüßung von Mehrkulturalität und -sprachigkeit an der Schule sowohl im Sinne eines erweiterten Inklusionsbegriffs als auch als gesellschaftspolitisches Signal (Akzeptanz von Vielfalt)	-

Tabelle 7 Ergebnistabelle Soziale Dimension

Köker (2018a) unterstreicht die Notwendigkeit, den sozialen und kulturellen Wert sowohl der Sprache der Mehrheit als auch den der Minderheiten im gesellschaftlichen und schulischen Kontext zu reflektieren. Das erfordert allerdings „das Wissen darüber, welche individuelle Bedeutung Sprache und ‚Gehört- und Verstandenwerden‘“¹⁵² für die Lernenden, aber auch für das eigene Selbst haben. Innerhalb dieser Dimension steht folglich der erweiterte Mehrsprachigkeitsbegriff im Fokus und somit das Bewusstsein darüber, „dass wir es hier nicht bloß mit grammatischen Strukturen zu tun haben, sondern mit einer bestimmten Art und Weise, die Welt zu erleben und sie aufzufassen.“¹⁵³ Durch die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, worunter auch eine sprachhistorische Betrachtung fällt, gewinnen alle Beteiligten Einsichten in andere Sprachen, deren Ergebnis die zunehmende Akzeptanz sprachlicher Vielfalt sein kann.¹⁵⁴

Ades Anmerkung „I grew up in a township with the challenge of poverty and all sorts of things happening.“ (S1: 2) trifft auf seine Schülerinnen und Schüler in ähnlicher Weise zu, wie Darias Assimilationserfahrungen

¹⁵² Köker 2018a: 52.

¹⁵³ Mnungi 2011: 102f.

¹⁵⁴ Vgl. *Language Awareness* bei Luchtenberg 2009: 281.

wiederum auf einen Teil ihrer Schülerinnen und Schüler. Während Daria aber, wie bereits gezeigt, eine identitätsstiftende kulturelle Komponente mit den von ihr gesprochenen Sprachen für sich und unausgesprochen folgerichtig für die Lernenden negiert, solidarisiert sich Ade zwar mit seinem als „*hard-to-teach*“¹⁵⁵ identifizierten Umfeld, stellt jedoch gleichzeitig die Notwendigkeit der Assimilation nicht in Frage: „Teaching language has been a challenge for me, I would say, but I'm learning for my colleagues and people.“ (S1: 4). Es sind Jakob und Liezl, die auf kulturelle Dissoziation zu sprechen kommen, obwohl sie neben Christian und Peter eine solche selbst nicht durchleben mussten (Vgl. S3: 26; S2: 25). Insbesondere Jakob argumentiert im Sinne Lucas' & Villegas' (2011), dass die subjektive Erkenntnis, eine im gesamtgesellschaftlichen Diskurs untergeordnete Sprache zu sprechen zum identitätsbedrohenden Moment ausreifen kann.¹⁵⁶ Ein Mittel sich dagegen zu wehren, ist die widerständische Abgrenzung zum „Anderen“, wie sie Christian partiell bei seinen mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern beobachtet.¹⁵⁷ Er sieht vor allem in der von ihnen erlebten Diskriminierung und Bildungsbenachteiligung Gründe für ihr eigenes diffamierendes Agieren (vgl. D2: 20). Mnguni (2011) gelangt vor diesem Hintergrund zu der Erkenntnis, dass eine wertschätzende Beschäftigung mit Sprachen „zu einer Wiederbelebung der verschiedenen Kulturen und dem Verstehen der eigenen Geschichte beitragen [würde].“¹⁵⁸

Ursprünglich bestand die Annahme, dass die Kategorie *Kulturelles Bewusstsein* eher von denjenigen avisiert werde, die sich sprachlich und kulturell tatsächlich eingliedern mussten. Doch mit aller Vorsicht ist zu vermuten, dass die sprachlichen und kulturellen Anpassungsprozesse von Daria und Ade so weit reichen, dass sie sie auch im Falle ihrer Schülerinnen und Schüler für selbstverständlich erachten, weshalb sie auf kulturelle Aspekte nicht zu

¹⁵⁵ Wendt 2012: 231 (Hervorh. im Original).

¹⁵⁶ Vgl. Lucas, Villegas 2011: 58.

¹⁵⁷ Vgl. Niedrig 2000: 298.

¹⁵⁸ Mnguni 2011: 17.

sprechen kommen. Ähnlich verhält es sich mit der komplementären Kategorie *Historisches Bewusstsein*, das auf ihre Erfahrungswelten konzentriert bleibt. Erneut sind es Jakob und Liezl, die die historisch bedingte Mehrsprachigkeit Südafrikas in ihre Reflexionen einbinden, wobei sie die Perspektive derjenigen einnehmen, die Ungleichbehandlung erfahren haben (vgl. S2: 31; S3: 26). Allerdings wurden sie selbst zu unmittelbaren Zeugen der Apartheid-Politik und deren verheerenden Auswirkungen auf die vormals durch die *colour line* verabsolutierten Teile der Gesellschaft, was als Begründung dieser Hervorhebung dienen mag.¹⁵⁹

4.1.3. KOGNITIVE DIMENSION. „Mehrere Sprachen können, oder?“

		Reflexion über sprachliche Strukturen	Umgang mit sprachlichen Strukturen
I: L1L = L1S ≠ DS	Ade	Mehrsprachige Schülerschaft, denen Englisch Probleme bereitet	Um Unterstützungsmöglichkeiten in der Erstsprache der Lernenden bemüht
	Daria	Lernende in den Europa-Klassen verfügen mind. im Deutschen und Russischen über Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz und sind in diesen zum Registerwechsel fähig Andere zwei- und mehrsprachige Lernende verfügen in ihrer Erstsprache nur über BICS	Um Unterstützungsmöglichkeiten in der jeweiligen Unterrichtssprache bemüht, damit diese möglichst schnell erlernt wird Sprachvergleichende Zugänge werden zusätzlich genutzt
II: L1L ≠ L1S ≠ DS	Liezl	Schülerschaft beherrscht zwei bis drei Sprachen, wobei das Englische ihnen keine Probleme bereitet Lernende mit afrikanischen Erstsprachen verfügen in dieser ausschließlich über Sprachkompetenzen	Um Unterstützungsmöglichkeiten im Englischen als Unterrichtssprache bemüht, damit diese möglichst schnell erlernt wird Sprachvergleichende Zugänge werden zusätzlich genutzt
	Christian	Mehrsprachige Schülerschaft, die auch zum Registerwechsel im Deutschen fähig ist, nicht aber unbedingt in ihren Erstsprachen	Sprachvergleichende Zugänge werden genutzt
III: L1L = L1S = DS	Jakob	Nicht die sprachlichen Ressourcen der Lernenden sind das Problem, sondern die der Lehrenden	Bilingualer Unterricht wird spontan an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst
	Peter	Registerheterogene Schülerschaft, die größtenteils zum Registerwechsel fähig ist	Fächerübergreifendes Gleichgewicht zwischen Vermittlung konzeptioneller Schriftlichkeit (CALP) und Fachinhalten ist wünschenswert Sprachvergleichende Zugänge werden genutzt

Tabelle 8 Ergebnistabelle *Kognitive Dimension*

¹⁵⁹ Vgl. Mentz, van der Walt 2007: 427.

Akzeptanz, Wertschätzung und Ausbau von Erstsprachen ermöglichen es, sie als effektives Mittel zum Wissenserwerb, für die persönliche und kognitive Entwicklung nutzbar zu machen.¹⁶⁰ Zusätzlich ist der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen für schulischen Erfolg unabdingbar, was für Kinder aus bildungsfernen Haushalten eine Herausforderung ist, für diejenigen ohne Unterricht in ihrer Erstsprache aber gleich zwei Hürden birgt.¹⁶¹ Eine klare Vorstellung von den sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden zu haben, ist dementsprechend für jede Lehrkraft zur angemessenen Unterstützung unerlässlich.¹⁶²

Nicht zuletzt bedingt durch ihre Grenzziehung zwischen den Sprachen, sucht Daria ihre Schülerinnen und Schüler innerhalb der jeweiligen Unterrichtssprache zu unterstützen, was einen kontrastiven Sprachvergleich nicht ausschließt, wohl aber weitestgehend den Wechsel in die gemeinsame Erstsprache (vgl. D1: 45). Die sprachlichen Kompetenzen ihrer bilingual russisch-deutschen Schülerinnen und Schüler kann sie einschätzen, bevorzugt es aber, sie unabhängig voneinander zu fördern (vgl. D1: 41, 50), was García (2009) unter einsprachig-additiv-erhaltend-bilinguale Schulbildung subsumiert.¹⁶³ Einen ganz anderen Ansatz verfolgt Ade, der mit seiner Schülerschaft ebenfalls die Erstsprache gemein hat, sie aber in englischer Sprache unterrichtet die ihnen großteilig Probleme bereitet (vgl. S1: 19, 27). Er versucht ihnen – ein an Q1-Schulen typisches Vorgehen¹⁶⁴ – die Unterrichtsinhalte durch Sprachenwechsel, d.h. Codeswitching ins IsiXhosa besser begreiflich zu machen. Dabei ist er sich der Zwangslage bewusst, dass rein erstsprachlicher Unterricht auf der einen Seite nicht hilfreich ist, die Englischkenntnisse der Lernenden aber oftmals auch nicht ausreichen, um die englischsprachigen Prüfungen

¹⁶⁰ Vgl. Apeltauer 2013: 156.

¹⁶¹ Vgl. Ohm 2018: 80.

¹⁶² Vgl. EUCIM-TE 2011: 13.

¹⁶³ Vgl. García 2009: 125.

¹⁶⁴ Vgl. Mesthrie 2004: 254.

absolvieren zu können (vgl. S1: 31). Anstelle jedoch die *language policy* der Schule zu hinterfragen, erscheint ihm, bei größtem Verständnis für die Lage seiner Schülerinnen und Schüler und vielleicht gerade deshalb, Englischunterricht ab *grade R* als probatestes Mittel (vgl. S1: 21).¹⁶⁵ Er setzt Englischkompetenz indirekt mit Bildung gleich. Dieses Phänomen definiert García (2009) als einsprachig-subtraktiv-bilinguale Schulbildung, weil sie Einsprachigkeit befördert und Zweisprachigkeit nur als vorübergehende Maßnahme nutzt.¹⁶⁶ Ohne Ades Sprachkompetenzen im Englischen in Abrede stellen zu wollen – schließlich ist Codeswitching „a sophisticated linguistic skill“¹⁶⁷ – darf nicht ignoriert werden, dass die Schülerinnen und Schüler, für die der Unterricht bereits nur in ihrer Zweit- bzw. Drittsprache stattfindet, von jemandem unterrichtet werden, der ebenfalls nicht in seiner Erstsprache kommuniziert.¹⁶⁸

Christian und Liezl hingegen stehen beide innerhalb einer einsprachigen Schulkultur mit einheitlicher Instruktionssprache einer mehrheitlich multilingualen Schülerschaft gegenüber, ohne deren Erstsprachen jeweils selbst zu beherrschen, was in Christians Augen für einen sprachsensiblen Unterricht auch nicht vonnöten sei (vgl. D2: 26). Beide stellen für ihre multilingualen Lernenden fest, dass sie in ihren heterogenen Erstsprachen mehrheitlich über keine schriftsprachlichen bzw. Lesekompetenzen verfügen (vgl. D2: 28; S2: 31). Um diesen beim Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen in ihrer Zweit- bzw. Drittsprache irgendwie entgegenzukommen, gibt Christian der Expertise seiner mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler den Raum, um sich gegenseitig zu unterstützen (vgl. D2: 24), wodurch sie sich selbst einmal als Experten erleben können.¹⁶⁹ Mehrsprachige bzw. sprachvergleichende Zugänge werden zwar auch von Liezl genutzt, allerdings möglicherweise aus

¹⁶⁵ *Grade R (Reception)* entspricht der institutionalisierten Vorschulbildung.

¹⁶⁶ Vgl. García 2009: 124; siehe auch Rösch 2009: 234.

¹⁶⁷ García 2009: 50.

¹⁶⁸ Vgl. Niedrig 2004: 91.

¹⁶⁹ Vgl. Luchtenberg 2009: 281.

„Kontrollanspruch und gewünschtem Kompetenzvorsprung“¹⁷⁰ ausschließlich durch sie initiiert und ausgeführt (vgl. S2: 33).

Das von Peter und Christian innerhalb der *Affektiven Dimension* bereits angedeutete Interesse an den Herkunftssprachen ihrer Schülerinnen und Schüler, äußert sich in ihrem um Ausgleich bemühten Einbinden durch Erlernen kleinerer Phrasen, Kenntnis basaler grammatischer Strukturen und kontrastiver Sprachvergleiche im Rahmen ihrer Möglichkeiten (vgl. D2: 24, 36; D3: 23). Damit werden sie dem gerecht, was Lucas & Villegas (2011) als *linguistically responsive teachers* beschreiben, die alle praktikablen Methoden anwenden, um mehr über die sprachlichen Hintergründe, Erfahrungen Strukturen ihrer Lernenden zu erfahren, um den Unterricht besser auf sie abzustimmen.¹⁷¹ Peter sieht sich jedoch weniger mit einer sprach- als vielmehr mit einer registerheterogenen Schülerschaft konfrontiert, für die er – ähnlich wie Daria – das fachübergreifende, fokussierte Einüben des bildungssprachlichen Registers als geeignet empfindet (vgl. D3: 13, 33). Jakob hinwieder verschiebt den Schwerpunkt seiner sprachlichen Reflexion auf die Lehrenden, die nicht in der Lage seien, auf die Multilingualität ihrer Lernenden adäquat eingehen zu können (vgl. S3: 22). Er nutzt die bilinguale Unterrichtssituation, um auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler spontan einzugehen (vgl. D3: 17).

Alle Befragten Lehrerinnen und Lehrer wissen die sprachlichen Ressourcen ihrer Schülerinnen und Schüler in gewisser Weise einzuschätzen und fühlen sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten und Überzeugungen verpflichtet, auf sie einzugehen.¹⁷² Die Chance, auch in ihrer Erstsprache schriftsprachliche Kompetenzen auszubilden, haben allerdings ausschließlich Jakobs und Darias Schülerinnen und Schüler, so es die Schulsprachen Afrikaans und Englisch

¹⁷⁰ Gogolin 2008a: 118.

¹⁷¹ Vgl. Lucas, Villegas 2011: 62.

¹⁷² Innerhalb dieser Dimension bzw. des Fragebündels III ging es weniger darum, eine umfassend fundierte Einschätzung über die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu erheben, als vielmehr indirekt zu überprüfen, ob sich die interviewten Personen überhaupt Gedanken um heterogene Sprachkompetenzen machen.

sowie die Partnersprache Russisch betrifft. Alle anderen besitzen dieses Privileg trotz der mehrheitlichen Einsicht in diese fehlende Kompetenz nicht und mögliche Synergieeffekte bleiben ungenutzt.

4.1.4. MACHTDIMENSION. „Use standard English properly!“

		Wertigkeit von Sprachen	Demokratieverständnis
I: L1L = L1S ≠ DS	Ade	Allumfassende <i>lingua franca</i> Englisch Anteiliger Unterricht in der Erstsprache ist wünschenswert	Berücksichtigung der sprachlichen Ressourcen der Lernenden
	Daria	Unterricht in der Erstsprache ist wünschenswert Priorisierung der schulrelevanten Sprachen nach Sprecherzahl	Sprachliche Vorgaben zur Vermeidung von Konflikten Berücksichtigung der sprachlichen Ressourcen des Umfeldes
II: L1L ≠ L1S ≠ DS	Liezl	Allumfassende <i>lingua franca</i> Englisch Anteiliger Unterricht in der Erstsprache ist wünschenswert	Sprachliche Vorgaben zur Vermeidung von Konflikten Mangelndes Sprachangebot für afrikanische Sprachen
	Christian	Schulische <i>lingua franca</i> Deutsch Unterricht in der Erstsprache ist wünschenswert Priorisierung der schulrelevanten Sprachen nach Sprecherzahl	Sprachliche Vorgaben zur Vermeidung von Konflikten Generieren von Chancengleichheit durch sprachbildenden Unterricht
III: L1L = L1S = DS	Jakob	Internationale <i>lingua franca</i> Englisch Unterrichtssprache sollte immer die Erstsprache sein	Auf administrativer Ebene fehlen Regularien für ein mehrsprachiges Bildungssystem
	Peter	Schulische <i>lingua franca</i> Deutsch Priorisierung der schulrelevanten Sprachen nach Sprecherzahl	Keine sprachlichen Vorgaben für Pausensituation Generieren von Chancengleichheit durch sprachbildenden Unterricht

Tabelle 9 Ergebnistabelle *Machtdimension*

Die beidseitige Betrachtung historischer Entwicklungen und aktueller Sprachlage machte es erforderlich, ebenfalls eine Dimension zu berücksichtigen, die Beliefs zu sprachbezogenen Hierarchien, sprachstruktureller Entscheidungsgewalt, aber auch die mit dem Fragebündel IV erfragten Idealvorstellungen zum Umgang mit Herkunftssprachen umfasst. Eindeutige Parallelen zwischen Deutschland und Südafrika zieht Niedrig (2000) in ihrer vergleichenden Sprachbetrachtung: „So heißt die dominante Sprache in einem Kontext Deutsch, im anderen Englisch. An den Rand gedrängt werden jeweils die Sprachen der Einwanderer oder die afrikanischen Sprachen sowie andere

Minoritätensprachen.“¹⁷³ Beide dominanten Sprachen sind unverzichtbarer Bestandteil erfolgreicher Schulbildung, wobei es sich nicht, um nationale *linguae francae* im selben Sinne handelt. Ehlich (2013) weist diesbezüglich darauf hin, dass eine *lingua franca* „ein reduziertes, auf enge Teilbereiche des sprachlichen Handelns eingeschränktes Verkehrsmittel“¹⁷⁴ ist.¹⁷⁵

Für die drei Berliner Lehrkräfte hat das Deutsche in seiner Standardvariante im Schulkontext zwangsläufig und unhinterfragt Priorität, ungeachtet der Tatsache, dass fast jeder zweite Schüler, jede zweite Schülerin Berlins eine nicht deutsche Herkunftssprache (zusätzlich) spricht (vgl. D3: 12, D2: 24, D1: 42, 44). Daria bildet zwar dahingehend eine Ausnahme, als dass sie anteilig Unterricht in der schulischen Partnersprache Russisch gibt, besteht aber auch im Unterricht auf die zuvor erwähnte Trennung der Sprachen und fundierten Deutschkenntnissen (vgl. D1: 45). Ihr Demokratieverständnis und Empathievermögen (→ Kapitel 4.1.1.) konzentriert sich erstaunlicherweise weniger auf die Herausforderungen, die ihre mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler zu bewältigen haben, sondern vielmehr auf die durch sprachliches Handeln Ausgeschlossenen, d.h. zum einen ihr deutschsprachiges Kollegium (vgl. D1: 47) und zum anderen die russischsprachige Elternschaft (vgl. D1: 22). Durch ihre biografisch bedingten sprachlichen Assimilationserfahrungen scheint sie internalisiert zu haben, dass vorhandene mehrsprachige Kompetenzen dazu verpflichten, sich an den jeweiligen Kontext bzw. strukturelle Vorgaben anzupassen, denn „es ist unnötig, die anderen zu ärgern.“ (D1: 47). Dahingehend

¹⁷³ Niedrig 2000: 322.

¹⁷⁴ Ehlich 2013: 37.

¹⁷⁵ In der BRD findet die Schulbildung im Medium der deutschen Sprache statt und zugleich unter der vordergründigen Annahme, dass das Gros der Lernenden sie beherrsche, was eine grundlegende Vermittlung obsolet erscheinen lässt (vgl. Gogolin 2008a: 24f.). In Südafrika wird die Hochschulzugangsberechtigung nach Bestehen der zentral administrierten Matrikulationsprüfung (*matric*) am Ende der 12. Klassenstufe erteilt. Die Informationslage zur Sprachauswahl in der *Matriculation Examination* ist recht spärlich. Nach jetzigem Kenntnisstand können die neun afrikanischen Sprachen zwar als Prüfungsfächer gewählt werden, aber nur in Form von Sprachfächern. Alle anderen Fächer werden vornehmlich in Englisch oder Afrikaans geprüft (vgl. Wendt 2012: 198).

stimmt sie mit dem einsprachigen Christian überein, der argumentiert: „Es gibt eine Sprache, die wir alle können, die schließt niemanden aus und das ist Deutsch.“ (D2: 24). Hierin mag die Begründung dafür liegen, dass sie sich im Gegenzug zu Peter für eindeutige Sprachumgangsregeln zur Vermeidung von Konflikten aussprechen (vgl. D1: 42, 44; D2: 22, 24; D3: 37). In beiden Fällen bleibt jedoch unklar, ob und inwiefern die Anpassungsleistungen der Mehrsprachigen an diesen kleinsten gemeinsamen Nenner *Deutsch* auch tatsächlich honoriert werden. Peter und Christian sehen im sprachbildenden Unterricht eine notwendige Möglichkeit, bildungsbedingte Chancengleichheit unter den Lernenden zu generieren.

Im südafrikanischen Bezugsrahmen wird das Argument der Notwendigkeit einer allen gemeinsamen, allumfassenden Verkehrssprache auch für die schulische Bildung ins Feld geführt, wobei ihnen die historische Entwicklung bei der Favorisierung des Englischen Recht gibt, obwohl nur 20% der Bevölkerung im Western Cape Englisch als *home language* tatsächlich spricht, in Gesamt-Südafrika sogar noch weniger (→ Kapitel 2.3.2.) (vgl. S1: 6; S2: 10; S3: 30). Indessen weist Niedrig (2004) zurecht darauf hin, dass die Relevanz einer Sprache nicht nach ihrer Sprecherzahl zu evaluieren ist.¹⁷⁶ Das hier bestehende Sprachenverhältnis darf nicht als schlichte Zweiteilung in eine dominante und mehrere statusschwächere Sprachen verstanden werden. Die besondere Rolle des Afrikaans ist bereits dargelegt worden, sodass eher eine komplexe Dreiteilung in Englisch, Afrikaans und in die neun afrikanischen Sprachen existiert. Niedrig (2000) fasst diesen grundlegenden Unterschied zwischen den beiden Ländern wie folgt zusammen:

So verbietet sich in Südafrika ein Rekurs auf die »Natur der Sache«, der in Deutschland an der Tagesordnung ist, wenn davon ausgegangen wird, daß Deutsch »natürlich« die allen gemeinsame Verkehrssprache sei [...]. In Südafrika ist die sprachliche Hierarchie deutlicher als machtförmige erkennbar.¹⁷⁷

¹⁷⁶ Niedrig 2004: 8.

¹⁷⁷ Ebd. 2000: 20.

Dass Ade – ehemals Kind und nun Lehrer in prekärer Umgebung – sich völlig dem Englischen als *lingua franca* verschrieben hat (vgl. S1: 6), begründet Mnguni (2011) zumindest für den nationalen Kontext damit, dass die autochthone Mehrheit der Südafrikanerinnen und -afrikaner „die Vorstellung akzeptieren muss, dass Englisch gleicher als andere Sprachen ist. Für sie ist es [...] nicht so sehr eine Wahlmöglichkeit. Sie kontrollieren nicht die Wirtschaft ihres Landes.“¹⁷⁸ Die Tendenz sozialbenachteiligter südafrikanischer Schulen, die Empfehlung der *Language in Education Policy* zugunsten des Englischen gemeinhin zu ignorieren und die *home languages* weniger unterrichtlich zu nutzen, sucht der Abwanderung an historisch privilegierte Schulen und damit einer voranschreitenden „sozialen Entmischung“ entgegenzuwirken.¹⁷⁹ Jakob bringt hier sein Bedauern über diesen Zirkelschluss, die Prädomination des Englischen aufgrund fehlender bildungspolitischer Vorgaben besonders im Hinblick auf elf amtlich anerkannte Sprachen zum Ausdruck (vgl. S3: 29, 30). Aus ökonomischen Gründen werde Afrikaans und Englisch gegenüber den anderen Sprachen Vorschub geleistet. Damit bestätigt er Niedrigs (2000) Erkenntnis, dass sich in dieser *English-only*-Wahrnehmung „Normalitäts- und Praktikabilitätsvorstellungen der neuen politischen Elite mit den Interessen der Wirtschaft [...] und einflußreichen Vertretern des Bildungs- und Wirtschaftssystems“¹⁸⁰ treffen. Indem Jakob die Benachteiligung durch fehlenden herkunftssprachigen Unterricht konkretisiert (vgl. S3: 20), argumentiert er im Sinne Garcías (2009): „[T]he costs must also be weighed against increasing rates of crime and illiteracy and the soaring rate of dropouts.“¹⁸¹ Im Gegensatz dazu besteht für Liezl an der Dominanz des Englischen kein Zweifel. Ihre Einschätzungen, dass das Englische eine vergleichsweise einfachere Sprache sei (S2: 16, 29) und – hier widerspricht sie den Statistiken (→ Kapitel 2.3.2.) –

¹⁷⁸ Mnguni 2011: 106.

¹⁷⁹ Vgl. Niedrig 2004: 91; siehe auch LiEP: Section 4.1.5.

¹⁸⁰ Ebd. 2000: 5.

¹⁸¹ García 2009: 145.

außerhalb Stellenboschs ausschließlich relevant sei (vgl. S2: 10), mögen von ihrer persönlichen Vorliebe für diese Sprache stark geprägt sein, womit ein konkretes Beispiel für das *Kriterium der affektiven Aufladung und Wertbindung* von Überzeugungen benannt ist. Wie Christian¹⁸² und Daria spricht auch sie sich für einsprachigen Unterricht zur Konfliktvermeidung aus: „I can’t teach you if you keep on using your own language.“ (S2: 10). Dies ignoriert jedoch die Tatsache, dass die Lernenden in Auseinandersetzung mit der Schul- bzw. Instruktionssprache ihre *home languages* und gewohnten Register nicht einfach ausblenden können.¹⁸³ Dennoch wäre es ein Trugschluss, allen dreien deshalb ein Unaufgeschlossenensein gegenüber Herkunftssprachen oder Mehrsprachigkeit anzulasten. Schließlich zweifelt Liezl nicht daran, ihren Schülerinnen und Schülern zeigen zu müssen: „Your language is also important.“ (S2: 33). Im Unterschied zu Jakob scheinen es vielmehr ihre in Abhängigkeit schulpolitischer Umstände gesammelten Erfahrungswerte zu sein, die ihre Beliefs dahingehend beeinflusst haben, im unterrichtlichen Handeln bei einer Sprache bzw. im bildungssprachlichen Register trotz vorhandener Sprachenvielfalt zu verbleiben. Nur Peter kommt auf die Konstruiertheit des Hochdeutschen zu sprechen, ohne jedoch die Gefahr, dieses mentale Konstrukt der Einsprachigkeit als sozial- und historisch bedingte Tatsache misszuverstehen, weiter auszuführen (vgl. D3: 27).¹⁸⁴ Dabei berücksichtigt der als Standard deklarierte Sprachgebrauch in der Schule kaum das kreative kommunikative und intellektuelle Potential der Lernenden.¹⁸⁵

Die institutionellen Hürden jedoch einmal ignorierend, sprechen sich alle Befragten für erst- bzw. herkunftssprachlichen Unterricht aus, wobei bis auf Christian, Liezl und Jakob, die ausdrücklich auf die identitätsstiftende

¹⁸² Christian lässt in Erarbeitungsphasen durchaus zu, dass sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Erstsprachen austauschen (vgl. D2: 24).

¹⁸³ Vgl. Lucas, Villegas 2011: 58.

¹⁸⁴ Vgl. Hülst 2013: 286.

¹⁸⁵ Vgl. García 2009: 36.

Verbindung zwischen Kulturalität und Sprache verweisen (→ Kapitel 4.1.2.), in den anderen drei Fällen unklar bleibt, ob dieser Wunsch einem bloßen Gerechtigkeitsempfinden entspringt oder andere Gründe haben mag. Im deutschen Kontext möge sich das Angebot nach den innerhalb der Schule sprecherstärksten Sprachen richten, wie Peter ausführt, „ausgehend von den Trends und Bewegungen und Menschen, die da sind und nicht von denen, für die man sich möglicherweise attraktiv machen will.“ (D3: 53; siehe auch D1: 56; D2: 36). Hierin widersprechen sie Kökers (2018a) Einzelmeinungen übergreifenden Befund, dass mehrheitlich privilegierten und statushohen Herkunftssprachen im Schulkontext Vorzug gewährt werde.¹⁸⁶ Der grundlegende Tenor ist allerdings der Wunsch nach einem additiven Unterricht in den Erstsprachen der Lernenden. Ausschließlich Jakob kann sich einen mehrsprachigen Unterricht vorstellen, der alle vorhandenen Herkunftssprachen zu berücksichtigen weiß (vgl. S3: 28, 31). Im Gegensatz dazu räumt Christian ein, dass eine mehrsprachige Schulkultur zwar begrüßenswert, aber ressourcentechnisch begrenzt sei: „Wo will man denn die vielen Lehrkräfte herkriegern, dass die Biologie auf Türkisch, Arabisch und Deutsch können? [...] Utopisch!“ (D2: 36).

Zusammenfassend zeichnen die mehrsprachigkeitsbezogenen Überzeugungen dieser sechs Lehrkräfte ein facettenreiches Bild, dass von privatem wie beruflichem Erleben und von der Verschiedenheit historischer und gesellschaftlicher (Sprach-)Kontexte abgesehen, unterschiedlich ausgeprägte Zusammenhänge zeigt. Die vorab vorgenommenen Typisierungen bleiben jedoch nicht in jeder Dimension trennscharf und insbesondere in der Machtdimension treten die länderspezifischen Unterschiede zwangsläufig wesentlich deutlicher hervor.

¹⁸⁶ Vgl. Köker 2018a: 49.

Es existiert unter den Befragten kein einheitlicher Mehrsprachigkeitsbegriff. Ferner führt die individuelle Auslegung zu folgerichtigen Erwartungshaltungen an sich selbst und partiell an die Schülerschaft. Nur bei Liezl ist die allgemeine Haltung zu Sprachen positiv konnotiert, in den anderen Fällen eher handlungsbezogen oder durch fehlenden Alltagsbezug nicht gegeben. Die Mehrheit von ihnen bewertet Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext als Anstrengung und verlagert die Ressourcenorientierung auf außerschulische Domänen, weshalb die potenziellen Vorteile für den Unterricht hinter der Empathie für die sprachlichen Hürden mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler zurückbleiben. Dies wiederum schließt ein grundsätzliches Interesse an den heterogenen Herkunftssprachen und individueller Lebenswelt nicht aus. Die Wahrnehmung sozialer Lebenswirklichkeit lässt sich auf kulturelle und sprachhistorische Aspekte ausweiten, deren identifikatorische Komponente zwar registriert, deren lernbedingende Faktoren aber teilweise unberücksichtigt bleiben. Bis auf den Unterricht von Jakob ist der der anderen vornehmlich monolingualer Natur, unabhängig davon, ob die Lehrenden sich selbst als mehrsprachig bezeichnen oder nicht. Sie reflektieren über die sprachlichen Ressourcen ihrer Lernenden und nehmen an, dass die sprachliche Sozialisation der mehrsprachigen Kinder zumindest hinsichtlich schrift- bzw. bildungssprachlicher Kompetenzen in ihren Erstsprachen nicht vorhanden oder zumindest ausbaufähig sei. Hingegen wird der Umgang mit diesen durch die Befragten recht unterschiedlich gestaltet: So wird im Handeln von Daria und Ade eine gewisse Vorprägung durch die eigenen Erwerbsprozesse deutlich. Nicht zuletzt aufgrund schulinterner Regularien agieren Liezl und Jakob absolut gegensätzlich, obwohl sie beide vor mehrheitlich mindestens bilingualen Schülerinnen und Schülern stehen. Christian und Peter suchen ihren mehrsprachigen Lernenden durch kontrastive Sprachvergleiche entgegenzukommen, der ihnen zumindest einen marginalen Bezug zu ihren Herkunftssprachen innerhalb der Schule erlaubt. Institutionell bedingt liegt ihr Fokus

aber auf dem Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen im Deutschen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass auch das südafrikanische Schulsystem die Sprachen durch historisch bedingte Migration nicht explizit einzubinden weiß – ein Befund, der sich in seiner Tragweite vor dem Hintergrund der offiziellen Elfsprachigkeit fraglos anders gestaltet als im deutschen Bildungskontext.¹⁸⁷ Die Überzeugungen hinsichtlich mehrsprachiger Innovationbereitschaft ähneln im Wesentlichen denen aus Gogolins (2008) Einstellungsbefragung. Länder- und typenunabhängig besteht eine grundsätzliche Aufgeschlossenheit gegenüber herkunftssprachlichem Unterricht, mit Ausnahme von Jakob aber eher im Spektrum gewohnter einsprachiger unterrichtlicher Handlungsweisen. Sie gehen in ihrer Vorstellungskraft über die als „realistisch“ erachteten Bedingungen der Praxis kaum hinaus und bleiben hinsichtlich der Umsetzung eher zurückhaltend, was zumindest im südafrikanischen Bezugsrahmen überrascht.¹⁸⁸ Ob die Ausnahme, die Jakob bildet, sich darin begründet, dass er als einziger aktiv bilingual unterrichtet, müsste durch weitere intensive Vergleichsuntersuchungen analysiert werden.

Die Befragung führt letztendlich zu der Erkenntnis, dass das individuelle Verantwortungsbewusstsein für den wertschätzenden Umgang mit im Klassenraum vorhanden Sprachbeständen, die Reflexion über ihre soziale und kulturelle Bedeutung unabhängig von schulinterner Sprachkonstellation und nationaler Rahmenbedingungen nicht vorbehaltlos vorausgesetzt werden kann. Hierin begründet sich die zusätzlich exemplarische Untersuchung von sprachsensibilisierenden Studienanteilen in der Ausbildung angehender Lehrkräfte, denn sie legen den Grundstein dafür, „dass man sich als Lehrerin und Lehrer dieser Möglichkeiten bewusst wird und handlungsfähig wird“ (D3: 49).

¹⁸⁷ Vgl. Niedrig 2000: 321.

¹⁸⁸ Vgl. Gogolin 2008a: 259.

4.2. Dokumente. „Ich denke, das sind die Anknüpfungspunkte.“

Eine zentrale Hypothese für die vergleichende Betrachtung sprachbildender Studienanteile an der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) und Stellenbosch University (SU) war die Vermutung, dass aufgrund der weitreichenden Sprachbildungsreformen Südafrikas couragiertere Modulbeschreibungen für die Ausbildung angehender Lehrkräfte vorlägen, die als Anregungen für ihre deutschen Äquivalente dienen mögen. Gleichzeitig war die Schwerpunktsetzung auf die Reflexion und den Ausbau von Überzeugungen zu sprachlicher und kultureller Diversität von Interesse, denn vor dem Hintergrund der Ausführungen in Kapitel 2.2., die die weitreichenden Auswirkungen von Beliefs auf das professionelle Handeln nachzuzeichnen suchten, erscheint eine explizite Verankerung in der Lehrkräftebildung notwendig und sinnvoll.¹⁸⁹ Die folgende Tabelle liefert einen Überblick über Umfang und Bestandteile der sieben untersuchten Dokumente beider Universitäten (→ Anhang).¹⁹⁰

Dokument	Umfang ¹⁹¹	Bestandteile
Dok. 1 „Sprachbildung“ (B.A.)	150 h	1 Vorlesung + 1 Seminar
Dok. 2 „Sprachbildung in der Grundschule“ (M.Ed.)	150 h	2 Seminare
Dok. 3 „Sprachbildung im Fachunterricht“ (M.Ed.)	90 h	1 Seminar
Dok. 4 „Academic Language Development and Awareness (ALDA)“ (PGCE)	120 h	2 Vorlesungen

¹⁸⁹ Eine ausführliche Analyse der Berliner Sprachbildungsmodule findet sich bei Wagner & Paetsch (2018).

¹⁹⁰ Der Verweis darauf, dass die einzelnen Module mit unterschiedlichen Prüfungen abgeschlossen werden, muss an dieser Stelle reichen. Eine Analyse der erforderlichen Prüfungsleistungen im Bereich der Sprachbildung bietet eine vielversprechende Grundlage für weitere Untersuchungen.

¹⁹¹ Die HU richtet sich in ihren Angaben von Leistungspunkten nach dem *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), wobei ein ECTS-Leistungspunkt einem Arbeitsaufwand von ca. 30 Arbeitsstunden entspricht. Zwei *South African credits* entsprechen wiederum einem ECTS-Leistungspunkt (vgl. SU 2018: 8). Das Lehramtsstudium an der HU umfasst insgesamt 300 Leistungspunkte. Der Bachelor of Education (*Foundation Phase & Intermediate Phase*) an der SU besteht aus umgerechnet 245, das *Postgraduate Certificate in Education (Further Education and Training Phase)* aus zusätzlichen 62 Leistungspunkten.

Dok. 5 „Introduction to Language Education“ (B.Ed.)	75 h	1 Vorlesung + 1 Tutorium
Dok. 6 „Language Education“ (B.Ed.)	75 h	1 Vorlesung
Dok. 7 „Language of Learning and Teaching (LoLT) & Academic Language Development“ (B.Ed.)	150 h	2 Vorlesungen

Tabelle 10 Allgemeine Informationen zu den Veranstaltungen

Das Folgende fällt auf: Die Lehramtsstudierenden an der SU absolvieren in ihrem Bachelor-Studium mit optionalem PGCE gemessen am Gesamtumfang des Studiums wesentlich mehr Leistungen im Bereich Sprachbildung als die der HU, die sich allerdings nach den landesweiten Absprachen zum Umfang der Sprachbildungsmodule zu richten hat. Dass die SU-Module im Vergleich zu denen der HU mehrheitlich als Vorlesungen konzipiert sind, legt die Vermutung nahe, dass hier der Schwerpunkt auf die Darstellung und Vermittlung allgemeiner (Sprach-)Zusammenhänge sowie theoretischer Grundlagen gelegt wird. Das vorrangige Seminarformat der HU lässt es möglicherweise eher zu, sich Fragestellungen und Problembereiche selbstständig zu erarbeiten bzw. sie kritisch zu diskutieren. Hier nicht abgebildet, aber zusätzlich erwähnenswert ist, dass zu den o.g. Modulen an der SU studienbegleitend verpflichtende Sprachmodule in drei Sprachen – orientiert an den in der Provinz mehrheitlich gesprochenen Erstsprachen – hinzukommen, die alle SU-Studierenden mit Ende ihres Lehramtsstudiums befähigen sollen, in diesen entweder zu unterrichten oder mindestens zu kommunizieren.¹⁹² Sowohl an der HU (Dok. 2, 3) als auch an der SU (Dok. 5, 6, 7) werden die Veranstaltungen durch Praxisanteile an Schulen im Großraum der jeweiligen Universität flankiert.

In der nachstehenden Übersicht sind nun die paraphrasierten Lern- und Qualifikationsziele der sprachbildenden Veranstaltungen beider

¹⁹² Vgl. SU 2019: 20. Die jeweiligen Sprachmodule sind in diese Untersuchung nicht eingegangen, weil sie sich einerseits primär auf Spracherwerb konzentrieren und ihre Schwerpunktsetzung andererseits individuell vorgenommen wird, sodass nicht von jedem Modul auf alle Lehramtsstudierenden geschlossen werden kann.

Universitäten nach den vier Dimensionen mehrsprachigkeitsbezogener Überzeugungen geclustert und dargestellt:

	Humboldt-Universität zu Berlin	Stellenbosch University
	Dok. Lernziele	Dok. Lernziele
Affektive Dimension	1, 2, 3 Untersuchung und Berücksichtigung der Rolle von Mehrsprachigkeit bzw. (Zweit-)Spracherwerbs für Lernprozesse	4 Berücksichtigung der Anforderungen mehrsprachiger Klassenzimmer
Soziale Dimension	-	6 Kulturelle Ansätze in verschiedenen Kontexten und heterogenen Lerngruppen
Kognitive Dimension	1 Unterscheidung von Sprachbildung und -förderung 1 Unterscheidung von Mehrsprachigkeit auf soziologischer, linguistischer und didaktischer Ebene 1 Kenntnis grammatischer Besonderheiten des Deutschen und ausgewählter Minderheitensprachen 2 Berücksichtigung von Sprachlernvoraussetzungen 1, 2, 3 Kenntnis und Beurteilung sprachbildenden Unterrichts 3 Diagnose und systematische Weiterentwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen	4, 7 Kompetenter Umgang mit Unterrichtssprachen (Afrikaans, Englisch, IsiXhosa) 7 Kenntnis und Beurteilung sprachbildenden Unterrichts 5 Fokus auf verschiedene Ansätze des Sprachlehrens und -lernens 6 Diagnose und systematische Weiterentwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen für sprachlich heterogene Lerngruppen
Machtdimension	1, 3 Kenntnis einschränkender und förderlicher Rahmenbedingungen in Lerngruppen mit sprachlicher Heterogenität 1, 3 Reflexion ausgewählter Lehr- und Lernprozesse für sprachlich heterogene Lerngruppen 1 Erlernen von Feedbackverfahren zur Fehlerkorrektur	7 Zusammenarbeit innerhalb der Schule und mit anderen relevanten Akteuren im Interesse der Lernenden

Tabelle 11 Zusammenfassende Ergebnistabelle der Veranstaltungen

Mit Nachdruck weisen Hallitzky & Schließleder (2008) darauf hin, dass für einen professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit „nicht nur auf Aspekte des Professionswissens, sondern auch auf die Reflexion von Einstellungen, Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen

Fähigkeiten Wert gelegt werden muss.“¹⁹³ Und weiter: „Lehrerbildung muss auch an den Orientierungen der Studierenden anknüpfen.“¹⁹⁴ Inwiefern HU und SU diese Anknüpfungspunkte gestalten, zeigt die obige Tabelle. In ihr sind nicht alle in den Modulbeschreibung angeführten Qualifikationsziele abgebildet, sondern nur solche, die sich im Spektrum mehrsprachigkeitsbezogener Überzeugungen weitestgehend verorten lassen.

Die innerhalb der *Affektiven Dimension* aufgeführten Kompetenzziele sind solche, von denen zumindest angenommen werden kann, dass sie einen fruchtbaren Nährboden für die Ausbildung von Empathie, Anerkennung und Wertschätzung sowohl für die mitgebrachten sprachlichen Ressourcen als auch Anstrengungen für die zumindest an deutschen Schulen stattfindenden Anpassungsbemühungen der Lernenden bilden. Im SU-Dokument 4, das allerdings nur innerhalb des PGCE besucht wird, ist wörtlich von den „demands of multilingual, South African classrooms“¹⁹⁵ die Rede, was deutlich unterstreicht, dass es sich um eine Standardsituation handelt, von der doch auch für den Berliner Kontext zunehmend ausgegangen werden kann und sollte.

Im Zusammenhang mit der *Sozialen Dimension* ist in den drei Dokumenten der HU zwar von Minderheitensprachen die Rede,¹⁹⁶ Aspekte migrationsbedingter Mehrsprachigkeit oder sprachhistorische Betrachtungen sind jedoch nicht explizit in die Formulierungen eingegangen. Aber auch an der SU ist die Intensität kulturelle, geschweige denn historische Sensibilität zu konstituieren, überraschend gering. Die Zusammenhänge zwischen Kultur und Sprache sowie gesellschaftliche Sprachenpolitik machen den Eindruck, nicht nennenswerter Natur zu sein. Dabei sind sie für angehende Lehrkräfte nicht nur erforderlich, um zu „verstehen, wie Sprache und Inhalte des Curriculums

¹⁹³ Hallitzky, Schließleder 2008: 269.

¹⁹⁴ Ebd.

¹⁹⁵ SU 2019: 86.

¹⁹⁶ Vgl. HU: 2015 11.

zusammenarbeiten und wie sie die Lernbedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler, darunter auch der Zweitsprache, identifizieren können“¹⁹⁷, sondern auch um ein Klima der Akzeptanz und Toleranz entstehen zu lassen.

Die der *Kognitiven Dimension* zugeordneten Aspekte überwiegen gegenüber den anderen bereits rein quantitativ, auch verdeutlichen sie die Schwerpunktsetzung innerhalb der sprachbildenden Veranstaltungen sowohl an der SU als auch an der HU. Die Fähigkeit, bildungssprachliche Kompetenzen zu vermitteln, wiederholt sich in allen drei Modulen bzw. Seminaren der HU. Inwiefern das Einbeziehen, die Interaktion mit heterogenen herkunftssprachlichen Ressourcen zusätzlich zum Deutschen eine Rolle spielt, bleibt jedoch offen.¹⁹⁸ An der SU ist das entsprechende Modul (Dok. 6) ausdrücklich auf heterogene Lerngruppen ausgerichtet. Die Dokumente 1, 4 und 7 zeugen allerdings im Rahmen jeweiliger akademischer Möglichkeiten von Anerkennung mehrheitlich vertretener Sprachen im Klassenzimmer. Die Berücksichtigung der Sprachlernvoraussetzungen wird einzig im HU-Modul für angehende Grundschulpädagoginnen und -pädagogen (Dok. 2) thematisiert – ein SU-Äquivalent lässt sich in Dokument 5 vermuten. Die Annäherung an den Mehrsprachigkeitsbegriff aus verschiedenen Perspektiven (Dok. 1) ist von entscheidender Bedeutung für die Anforderungen an die eigenen sowie schüler-spezifischen (Mehr-)Sprachfähigkeit, wie die Befragung der Lehrkräfte ergab. Eine entsprechendes Lernziel war in den Dokumenten der SU nicht zu finden.

Vor dem Hintergrund der *Machtdimension* weist das SU-Modul (Dok. 7) über schulische Horizonte hinaus und zeigt dahingehend Parallelen zum I-ALT-Curriculum von EUCIM-TE (2011), als dass es die Einstellung generiert, „sprachliches und fachliches Lernen als einen gemeinsamen Prozess“¹⁹⁹ aufzufassen. In diesem Zusammenhang sei auf Peters Wunsch nach behördlicher

¹⁹⁷ EUCIM-TE 2011: 24.

¹⁹⁸ Vgl. ebd.

¹⁹⁹ Ebd.: 26.

sowie kollegialer Unterstützung bei der Implementierung einer fächerübergreifenden Sprachbildung verwiesen (vgl. D3: 45, 47). Inwiefern das aber die sozioökonomische Schieflage einiger Bildungseinrichtungen, der durch Fokussierung auf ökonomisch stärkere Sprachen begegnet wird, einbindet, ist unklar. Die Module der HU legen hier ein stärkeres Augenmerk auf die Reflexion über geeignete Methoden, mit sprachlich kreativen Ansätzen der Lernenden umzugehen, wobei sowohl Zweitspracherwerb als auch Formen sprachlicher Variationen berücksichtigt werden (Dok. 1).²⁰⁰

Zusammenfassend wird in den Kompetenzformulierungen der HU ein überproportionaler Gebrauch an Operatoren registriert, die eher auf die Domänen *Fähigkeiten* und *Kenntnisse* verweisen. Insgesamt erweisen sie sich allerdings als wesentlich detaillierter als die der SU. Im direkten Vergleich bleiben deren Modulbeschreibungen sehr abstrakt und lassen einen recht großen Interpretationsspielraum. Bis auf den Aspekt des kompetenten Umgangs mit den drei relevanten Unterrichtssprachen (Dok. 4, 7) sind die Beschreibungen jedoch nahezu austauschbar und geben keine Hinweise auf ihre Verortung in so unterschiedlich mehrsprachigen Gesamtzusammenhängen. Inwiefern die Würdigung der Erstsprachen durch jeweils historische und kulturelle Referenzen erfolgt, bleibt ungeklärt, erscheint aber zumindest nicht ausdrücklich in den Modulbeschreibungen. Schließlich lässt sich in keiner Modulbeschreibung der beiden Universitäten ein eindeutiger Verweis auf das Generieren mehrsprachigkeitssensibler Beliefs finden.

4.3. Grenzen. „Da hört es aber schon auf.“

Zweifelsohne sind die Erkenntnisse und Befunde dieser Untersuchung von stark begrenzter Reichweite und zeugen hinsichtlich der in Kapitel 3.2. ausgeführten Limitationen für die Erhebung der Daten von eingeschränkter Verallgemeinerbarkeit bzw. kontextspezifischer Aussagekraft und können sich

²⁰⁰ Vgl. EUCIM-TE 2011: 26.

lediglich auf die befragten Lehrkräfte und untersuchten Dokumente beziehen. Trotz aller Bemühungen um „kognitive Distanz“²⁰¹ zu den Datenmengen, sind die Resultate aufgrund ihrer Abhängigkeit von der auswertenden Person „nur eine Spielart möglicher Beschreibungen der Wirklichkeit“²⁰². Dennoch handelt es sich um einen Versuch, auf den sich aufbauen lässt, der möglicherweise auch in anderen Bezugsgrößen Anwendung finden kann.

Aus den Befragungen der Lehrkräfte ergibt sich ein Abbild ihrer mehrsprachigkeitsbezogenen Überzeugungen nur aus dem, was sie einerseits in der Lage sind, zu verbalisieren und andererseits bereit sind, zu äußern. Hinsichtlich ihres tatsächlichen Unterrichtshandelns lassen sich davon ausgehend keine Aussagen treffen, was allerdings auch nicht angestrebt worden ist.²⁰³ Wie Schmidt (2013) feststellt, gibt es „keine ideale Strategie, die generell für alle Leitfadenterviews empfohlen werden könnte.“²⁰⁴ Die Probleme dieser Strategie erwiesen sich primär dahingehend, als dass die Ergiebigkeit und Bannbreite der Aussagen durch die offene Struktur des Interviews in den Händen der Befragten lag. Zum anderen werden durch die subjektive Nachfragestrategie möglicherweise Aspekte stärker betont, als es die Befragten von sich aus bereit gewesen wären. In der Folge kann die Abhängigkeit von den eigenen theoretischen Prämissen zu Überinterpretationen und Verzerrungen in der Auswertung verführen.²⁰⁵ Ähnliches zeigt sich in der Analyse der Dokumente, insbesondere im interpretativen Clustern der Lernziele nach den Dimensionen des Strukturmodells. Der Einfluss der Beziehung zwischen Befragten und Befragender auf die Interviewsituation und das Antwortverhalten sollte nicht außer Acht gelassen werden (→ Kapitel 3.4.). „Die Befragten antizipieren durchaus, welche Ziele eine Untersuchung verfolgt und beziehen ihre

²⁰¹ Helfferich 2011: 156.

²⁰² Hülst 2013: 284.

²⁰³ Vgl. Gogolin 2008a: 113.

²⁰⁴ Schmidt 2013: 484.

²⁰⁵ Vgl. ebd.: 485; siehe auch Riemer 2016: 155.

Antworten auf diese Vermutungen oder begründeten Annahmen“²⁰⁶. Dabei darf ihnen jedoch nicht pauschal unterstellt werden, sie hätten das eigentlich Gemeinte hinter die soziale Erwünschtheit ihrer Antworten zurückfallen lassen. Schließlich lag es auch an der Befragenden, ein offenes und neutrales Klima der Interviewsituation zu erzeugen.²⁰⁷ Nichtsdestotrotz konnte ein Ausschnitt aus vordergründigen Denkmustern und Haltungen gezeigt werden, der im Mindesten einen ersten Eindruck mehrsprachigkeitsbezogener Überzeugungen südafrikanischer und deutscher Lehrkräfte vermittelt.

In Bezug auf die Analyseergebnisse der Dokumente muss ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass sie als amtliche Qualifizierungsvorgaben nur Aussagekraft für das intendierte Curriculum auf Ebene der Studien- und Prüfungsordnungen haben. Wie sich die darüberhinausgehenden professionellen Ambitionen der Hochschuldozierenden gestalten, kann hier nicht beurteilt werden, wäre aber von großem Interesse für verwandte Vorhaben.²⁰⁸ Das aufgefundene Desiderat an Qualifikationen im Rahmen interkultureller Kompetenzen könnte sich daraus ergeben, dass sich verändernde Gesellschaftsprozesse und soziokulturelle Heterogenität im Rahmen anderer bildungswissenschaftlicher Veranstaltungen thematisiert werden, deren Einbindung allerdings die hiesigen Kapazitäten überstiegen hätte.²⁰⁹

Denkbare Erweiterungen des Projekts wären neben der Ausweitung der Befragung auf weitere Lehrkräfte für eine weitreichendere Aussagekraft, zusätzlich teilnehmende Beobachtungen in den Veranstaltungen der berücksichtigten Module sowie die Konzeption eines Prä-Post-Designs, dass die Veränderung mehrsprachigkeitsbezogener Überzeugungen der Studierenden zu messen in der Lage ist.

²⁰⁶ Friebertshäuser, Langer 2013: 452.

²⁰⁷ Vgl. Gogolin 2008a: 142.

²⁰⁸ Vgl. Wagner, Paetsch 2018: 242.

²⁰⁹ Vgl. Baumann, Becker-Mrotzek 2014: 58f.

5. KONSEQUENZEN

Die Triangulation der Daten vor dem Hintergrund des Strukturmodells mehrsprachigkeitsbezogener Überzeugungen war insofern eine ergiebige Strategie, als dass einerseits die Befragungen zwar Empathie für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler offengelegt haben, die Lehrkräfte sich über deren Ressourcen für die Schulbildung aller Kinder aufgrund der eigenen Sprach- und Berufsbiografie aber nicht vordergründig im Klaren zu sein scheinen. Ferner weist ihre Vorstellungskraft über die Einbindung heterogener Herkunftssprachen mehrheitlich nicht über die bestehende Form einsprachig gestalteten Unterrichts hinaus. Die vergleichende Sichtung der Modulbeschreibungen hatte andererseits zwar nicht die erhofften Synergieeffekte zur Folge, bietet aber dennoch Anknüpfungspunkte für eine stärkere und vielleicht auch präzisere Integration fachübergreifend mehrsprachigkeitssensibilisierender Elemente in die Module der Sprachbildung innerhalb der Lehrkräftebildung. Deren Unabdingbarkeit begründet sich in der von Gogolin (2008) formulierten Tatsache, dass sich Migration und damit zwangsläufig Mehrsprachigkeit „als eine Grunderfahrung der Menschen erweisen [wird], seien sie nun mittelbar oder unmittelbar davon betroffen.“²¹⁰

Im Zusammenhang mit der „strukturellen Trägheit“²¹¹, die Gogolin der Institution Schule attestiert, muss an dieser Stelle noch einmal auf das *Kriterium der Stabilität und Resistenz* von Beliefs (→ Kapitel 2.2.) zurückgegriffen und der zeitlose Gedankengang Pajares' (1992) zu Bedenken gegeben werden:

Medical students must enter operating theatres and emergency rooms; law students encounter courtrooms and law offices. These places are new to students, what goes on in them is alien, and understandings must be constructed nearly from scratch. Preservice teachers are insiders.²¹²

²¹⁰ Gogolin 2008a: 258.

²¹¹ Ebd. 2008b: 8.

²¹² Pajares 1992: 323.

Angehende Lehrkräfte verfügen demgemäß bereits zum Zeitpunkt ihres Studiums über ein recht stabiles System berufsbezogener Überzeugungen, das sich auch gegenüber der Hochschulbildung als resistent erweisen kann.²¹³ Diese Tatsache mag u.a. als Begründung dafür angeführt werden, dass sich die innerhalb einsprachig ausgerichteter Schulsysteme generierten Überzeugungsnetzwerke fortwährend reproduzieren und gegen Innovationen nahezu immunisiert haben.²¹⁴ Damit ist ein weiterer Grund benannt, warum ein akademisches Gleichgewicht zwischen der Vermittlung von Wissen sowie Fähigkeiten und der Berücksichtigung zu generierender professionsbezogener Haltungen im Diskurs mit allen am Bildungssystem Beteiligten hergestellt werden sollte. Die Resultate des DaZKom-Tests geben dieser Forderung den notwendigen Rückenwind.²¹⁵

Hinsichtlich sprachsensibler Überzeugungen bedarf es qualifizierten Inputs, welches kosmopolitisch *linguistically responsive teachers* hervorzubringen vermag, die unabhängig davon, ob sie mono-, bi- oder multilingual sind, Mehrsprachigkeit als indiskutable Ressource eines „inklusive[n] bildungssprachlichen Unterrichts“²¹⁶ wahrnehmen und ihre eigenen Positionen infrage zu stellen in der Lage sind.²¹⁷ Sie sollten über die vorhandenen Sprachen und Varietäten jedes einzelnen Schülers, jeder einzelnen Schülerin als minimales Zeichen des Willkommenseins sowie den respektvollen Umgang mit ihnen informiert sein. Im Mindesten zählt hierzu nicht nur die Erlaubnis, sondern das Ermutigen zum Gebrauch der Erstsprachen beim Wissenserwerb sowie das Motivieren zum Aus- und Aufbau von Lese- und Schreibkompetenz in ihren

²¹³ Vgl. Reusser, Pauli 2014: 655.

²¹⁴ Vgl. García 2009: 150.

²¹⁵ Vgl. Koch-Priewe 2018: 26.

²¹⁶ EUCIM-TE 2011: 17. In Ergänzung zu den Empfehlungen des Mercator-Instituts wird Sprachbildung innerhalb des Kerncurriculums in der Erweiterung um den Inklusionsbegriff verstanden (vgl. EUCIM-TE 2011: 18; siehe auch Baumann, Becker-Mrotzek 2014: 47).

²¹⁷ Vgl. Wintersteiner 2009: 222, 227.

Herkunftssprachen.²¹⁸ Ihre Empathie erlangen sie spätestens durch sprachkulturelle wie -historische Sensibilisierung und die Einsicht darin, dass Sprachstatus soziale Konstrukte in Abhängigkeit soziopolitischer Entscheidungen sind, bspw. ist Bildungssprache nicht die bessere Variation einer Sprache.²¹⁹ Für das deutsche Bildungssystem geht dieser Aspekt mit der Einsicht darin einher, dass die gesetzliche Verpflichtung zur Vermittlung der Bildungssprache Deutsch nicht mit sprachexklusivem Unterrichtshandeln gleichzusetzen ist und, dass „jedes Kind und jeder Jugendliche grundsätzlich dasselbe Recht besitzt, in seiner/seinen Sprach(n) Bildung zu erhalten und seine Sprache(n) als Lern- und Kommunikationsinstrument zu nutzen.“²²⁰ Hiermit wären wünschenswerte mehrsprachigkeitsbezogene Überzeugungen „brühwürfelartig“ kumuliert. Der sich hieraus ableitende Vorschlag über konkret formulierte mehrsprachigkeitssensibilisierende Kompetenzbeschreibungen ist abschließend in der folgenden Übersicht dargestellt. Er lässt sich für verschiedene soziokulturelle (Sprach-)Kontexte adaptieren.

Die Studierenden	
Affektive Dimension	<ul style="list-style-type: none"> – nehmen Mehrsprachigkeit als Ressource sowohl für den Unterricht als auch weiteren Lebensweg wahr und wissen dies den Lernenden zu vermitteln. – werden dabei unterstützt sich in intensiver Selbstreflexion von eigenen Stereotypisierungen und Vorurteilen zu lösen. – erhalten die Möglichkeit ihre eigenen (Fremd-)Spracherwerbskontexte zu reflektieren.
Soziale Dimension	<ul style="list-style-type: none"> – werden für die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Lernenden sensibilisiert und wissen respektvoll mit ihr umzugehen. – werden „mit den Hintergründen der Migration und den Auswirkungen auf Herkunfts- und Aufnahmegesellschaften vertraut“²²¹ gemacht. – begreifen die Bedeutung von Herkunftssprachen für die Entfaltung der Persönlichkeit.
Kognitive Dimension	<ul style="list-style-type: none"> – ist die Bedeutung der Erstsprache für Lehr- und Lernprozesse bewusst. – erwerben durch fundierte mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze die Motivation und Souveränität, sprachliche und kulturelle Vielfalt in Lehr- und Lernprozesse einzubinden und sie produktiv zu nutzen.

²¹⁸ Die Befragungen von Peter und Christian verweisen auf alternative Möglichkeiten den Herkunftssprachen ihrer Schülerinnen und Schüler Wertschätzung entgegen zu bringen.

²¹⁹ Vgl. Villegas, Lucas 2011: 59f.; siehe auch García 2017: 8.

²²⁰ Vgl. Oomen-Welke, Dirim 2014: 15.

²²¹ Luchtenberg 2009: 286.

- erhalten Einsicht in die unterschiedliche Bewertung von Sprachen und damit einhergehende Diskriminierung gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit betreffend.
- „betrachten Sprache als soziale Handlung, die interaktiv wirksame Bedeutungen erzeugt und somit zu kultureller und gesellschaftlicher Partizipation führt“. ²²²
- begreifen Schule als demokratische Institution, die sich in der individuellen Beteiligung und Mitbestimmung aller Involvierten kooperativ ausgestaltet.

Tabelle 12 Mehrsprachigkeitssensibilisierende Kompetenzformulierungen
(vgl. Reich, Krumm 2013: 186f.; siehe auch Mentz, van der Walt 2007: 428f.; EUCIM-TE 2011: 43)

Da diese Kompetenzen nur sehr eingeschränkt als Wissen vermittelbar sind, ist die notwendige Voraussetzung, sie in Input-, Praxis- und Reflexionsphasen einzubetten, die es den Studierenden problem- und handlungsorientiert ermöglicht, sprachbezogene Hemmnisse ab- und mehrsprachigkeitssensible Überzeugungen aufzubauen. ²²³ Darüber hinaus erweist sich der Kontakt mit (sprachlich) heterogenen Lerngruppen und mehrsprachigen Gemeinschaften, der durch stärkere Anreize für angehende Lehrkräfte, internationale Erfahrungen zu sammeln, realisiert werden könnte, der Empathie und damit Professionalisierung zuträglich. ²²⁴ Nun könnte man für das deutsche Bildungssystem schließlich auch auf Makroebene die Überlegung anstellen, wie sich die im Zuge der Hochschulzugangsberechtigung erworbenen Fremdsprachenkenntnisse nach südafrikanischem Vorbild für das Lehramtsstudium und die spätere Praxis nachhaltig integrieren ließen, damit diese wertvolle Ressource nicht schlimmstenfalls im Sande verläuft. Gedankenexperimente dieser Art sprengen jedoch den gesetzten Rahmen der vorliegenden Arbeit.

Die hier angestellten Vergleiche und Überlegungen haben schlussendlich nur ein allem übergeordnetes Ziel: Schülerinnen und Schüler und in der Folge angehende Lehrerinnen und Lehrer auszubilden, „[who] will be culturally rich, linguistically competent, and socially sensitive individuals prepared to participate actively in our increasingly global economy.“ ²²⁵ Das sollte kein Problem sein.

²²² EUCIM-TE 2011: 43.

²²³ Vgl. Reusser, Pauli 2014: 655.

²²⁴ Vgl. Luchtenberg 2009: 286; siehe auch Koch-Priewe 2018: 26.

²²⁵ Tucker 1998: 228 zitiert nach García 2009: 283.

6. LITERATUR

- Apeltauer, E. (2013): Mehrsprachigkeit in und vor der Schule. In: Ekinici, Y.; Hoffmann, L.; Leimbrink, K.; Selmani, L. (Hrsg.): Migration. Mehrsprachigkeit. Bildung. 1. Auflage. Tübingen. 153-167.
- Bach, G.; Viebrock, B. (2012): Was ist erlaubt? Ethik in der Fremdsprachenforschung. In: Doff, S. (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. 1. Auflage. Tübingen. 17-33.
- Baumann, B.; Becker-Mrotzek, M. (2014): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung. Verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf [18.09.19].
- Beste, G.; Reich, S.; Severin, D. (2017): Sprachbildung aus Sicht der Berliner Senatsverwaltung für Bildung. In: Jostes, B.; Caspari, D.; Lütke, B. (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. 1. Auflage. Münster. 27-31.
- Caspari, D. (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, D.; Klippel, F.; Legutke, M.; Schramm, K. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. 1. Auflage. Tübingen. 7-21.
- Dannerer, M. (2014): Multiperspektivische Reflexion des (Deutsch-)Unterrichts in mehrsprachigen Kontexten. In: Oomen-Welke, I.; Dirim, İ. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. 1. Auflage. Stuttgart. 59-77.
- Diop, E. I. (2009): Zum Spannungsfeld zwischen Sprachplanung und Sprachenvielfalt im afrikanischen (senegalesischen) Kontext und die Konsequenzen für die Bildungspolitik. In: Nauwerck, P. (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. 1. Auflage. Freiburg im Breisgau. 15-30.
- Ehlich, K. (2013): Sprachen in der Gesellschaft, Sprachen in der Schule. In: Ekinici, Y.; Hoffmann, L.; Leimbrink, K.; Selmani, L. (Hrsg.): Migration. Mehrsprachigkeit. Bildung. 1. Auflage. Tübingen. 25-41.
- Ekinici, Y.; Güneşli, H. (2016): Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland. Eine empirische Studie. 1. Auflage. Frankfurt am Main.
- Fischer, N.; Hammer, S.; Ehmke, T. (2018): Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skaldokumentation. In: Ehmke, T.; Hammer, S.; Köker, A.; Ohm, U.; Koch-Priewe, B. (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. 1. Auflage. Münster/New York. 149-178.
- Flick, U. (2006): Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In: Ders.: Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen. 1. Auflage. Reinbek bei Hamburg. 214-232.
- Flick, U. (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Friebertshäuser, B.; Langer, A. (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim/Basel. 437-455.
- García, O. (2009): Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. 1. Auflage. Chichester.
- García, O. (2017): Critical Multilingual Language Awareness and Teacher Education. In: Cenoz, J.; Gorter, D.; May, S. (Hrsg.): Language Awareness and Multilingualism. 3. überarbeitete Auflage. Cham. 263-280.
- Gogolin, I. (2008a): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. unveränderte Auflage. Münster.

- Gogolin, I. (2008b): Zur Wertschätzung von Sprachenvielfalt in der Schule und Berufsvorbereitung. In: Der Deutschunterricht 5/2008. 2-9.
- Haddock, G.; Maio, G. R. (2014): Einstellungen. In: Jonas, K.; Stroebe, W.; Hewstone, M. (Hrsg.): Sozialpsychologie. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Berlin /Heidelberg. 197-229.
- Hallitzky, M.; Schließleder, M. (2008): Welche pädagogischen Leitbilder haben Lehramtsstudierende in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität? In: Ramseger, J.; Wagener, M. (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise. 1. Auflage. Wiesbaden. 267-270.
- Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden.
- Hesse, H.-G.; Göbel, K. (2009): Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie. In: Neumann, U.; Gogolin, I. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. 1. Auflage. Wiesbaden. 281-287.
- Hülst, D. (2013): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim/Basel. 281-300.
- James, C.; Garrett, P. (Hrsg.) (1992): Language Awareness in the Classroom. 1. Auflage. Routledge.
- Jostes, B. (2017): „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In: Jostes, B.; Caspari, D.; Lütke, B. (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. 1. Auflage. Münster. 103-126.
- Koch-Priewe, B. (2018): Das *DaZKom*-Projekt – ein Überblick. In: Ehmke, T.; Hammer, S.; Köker, A.; Ohm, U.; Koch-Priewe, B. (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. 1. Auflage. Münster/New York. 7-37.
- Kolb, E.; Klippel, F. (2016): Dokumentensammlung. In: Caspari, D.; Klippel, F.; Legutke, M.; Schramm, K. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage. Ein Handbuch. Tübingen. 124-132.
- Köker, A. (2018a): Zur Relevanz (bildungs-)sprachlicher Förderung in Schule und Fachunterricht. In: Ehmke, T.; Hammer, S.; Köker, A.; Ohm, U.; Koch-Priewe, B. (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. 1. Auflage. Münster/New York. 39-56.
- Köker, A. (2018b): Zur Relevanz der Ausbildung von Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich DaZ. In: Ehmke, T.; Hammer, S.; Köker, A.; Ohm, U.; Koch-Priewe, B. (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. 1. Auflage. Münster/New York. 58-71.
- Koll-Stobbe, A. (Hrsg.) (2009): Versteht mich noch jemand? Sprachenvielfalt, Sprachbedrohung und Sprachpolitik in Europa. 1. Auflage. Frankfurt am Main.
- Kuckartz, U.; Dresing, T.; Rädiker S.; Stefer, C. (2007): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 1. Auflage. Wiesbaden.
- Kuckartz, U.; Grunenberg, H. (2013): Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim/Basel. 501-514.
- Langer, A. (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim/Basel. 515-526.

- Larcher, S.; Oelkers, J. (2004): Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In: Blömeke, S.; Reinhold, P.; Tulodziecki, G.; Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. 1. Auflage. Braunschweig. 128-150.
- Lucas, T.; Villegas, A. M. (2011): A Framework for Preparing Linguistically Responsive Teachers. In: Lucas, T. (Hrsg.): Teacher Preparation for Linguistically Diverse Classrooms. A Resource for Teacher Educators. 1. Auflage. New York. 55-69.
- Luchtenberg, S. (2009): Vermittlung interkultureller sprachlicher Kompetenz als Aufgabe des Deutschunterrichts. In: Nauwerck, P. (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. 1. Auflage. Freiburg im Breisgau. 277-290.
- Mayring, P. (1993): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 4., erweiterte Auflage. Weinheim.
- Mayring, P.; Brunner, E. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim/Basel. 323-333.
- Mentz, K.; van der Walt, J. L. (2007): Multicultural Concerns of Educators in the Western Cape Province of South Africa. In: Education and Urban Society. 39(3). 423-449.
- Mesthrie, R. (2004): South Africa: a sociolinguistic overview. In: Ders. (Hrsg.): Language in South Africa. 3. überarbeitete Auflage. Cambridge. 11-26.
- Mnguni, M. H. (2011): Multikulturelle Bildung. Ein unmöglicher Traum für Südafrika? Eine Betrachtung. 1. Auflage. Münster.
- Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig) (2014): Wege zur durchgängigen Sprachförderung. Ein Orientierungsrahmen für Schulen. Verfügbar unter: http://www.foermig-berlin.de/materialien/Wege_zur_durchgaengigen_Sprachbildung____.pdf [18.09.19].
- Neugebauer, C.; Nodari, C. (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. 1. Auflage. Bern.
- Niedrig, H. (2000): Sprache – Macht – Kultur. Multilinguale Erziehung im Post-Apartheid-Südafrika. 1. Auflage. Münster.
- Niedrig, H. (2004): Sprachenpolitik und Bildungswesen in Südafrika. In: Bildung und Erziehung. Band 57, Heft 1. 77-94.
- Ohm, U. (2018): Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In: Ehmke, T.; Hammer, S.; Köker, A.; Ohm, U.; Koch-Priewe, B. (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. 1. Auflage. Münster/New York. 73-91.
- Oomen-Welke, I.; Dirim, İ. (Hrsg.) (2014): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. 1. Auflage. Stuttgart. 7-14.
- Oswald, H. (2013): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim/Basel. 183-201.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. In: Review of Educational Research. September 1992, 62(3). 307-332.
- Rehklau, C. (2013): Das Bildungswesen in Südafrika. In: Adick, C. (Hrsg.): Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik. 1. Auflage. Münster. 301-318.

- Reich, H. H.; Krumm, H.-J. (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. 1. Auflage. Münster.
- Riemer, C. (2016): Befragung. In: Caspari, D.; Klippel, F.; Legutke, M.; Schramm, K. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. 1. Auflage. Tübingen. 155-173.
- Reusser, K.; Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 1. Auflage. Münster. 642-661.
- Rösch, H. (2009): Mehrsprachigkeit in der Kinderliteratur. In: Nauwerck, P. (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. 1. Auflage. Freiburg im Breisgau. 231-249.
- Schmidt, C. (2013): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim/Basel. 473-486.
- Selting, M.; Auer, P.; Barden, B.; Bergmann, J.; Couper-Kuhlen, E.; Günthner, S.; Meier, C.; Quasthoff, U.; Schlobinski, P.; Uhlmann, S. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). Verfügbar unter: <https://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/gat.pdf> [13.01.19].
- Slabbert, S.; Finlayson, R. (2004): Code-switching in South African townships. In: Mesthrie, R. (Hrsg.): Language in South Africa. 3. überarbeitete Auflage. Cambridge. 235-257.
- Trautmann, M. (2012): Führen und Auswerten qualitativer Interviews. In: Doff, S. (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. 1. Auflage. Tübingen. 218-231.
- Wagner, F. S.; Paetsch, J. (2018): Bewertung der curricularen Validität des *DaZKom*-Testinstruments für die Deutsch-als-Zweitsprache-Module an Berliner Universitäten. In: Ehmke, T.; Hammer, S.; Köcker, A.; Ohm, U.; Koch-Priewe, B. (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. 1. Auflage. Münster/New York. 241-259.
- Wendt, H. (2012): Die Vergleichende Einzelfallstudie. Ein Beitrag zum methodologischen Diskurs am Beispiel der Transformation des Schulsystems in Südafrika. 1. Auflage. Münster.
- Wintersteiner, W. (2009): Mehrsprachigkeit und Macht. Politische und ästhetische Implikationen einer transkulturellen Literaturdidaktik. In: Nauwerck, P. (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. 1. Auflage. Freiburg im Breisgau. 219-230.

Studien- und Prüfungsordnungen

Humboldt-Universität zu Berlin (HU): Amtliches Mitteilungsblatt. Kultur- Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät und Professional School of Education. Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption bzw. Lehramtsbezug. Nr. 80/2015, 24. Jahrgang/21. August 2015.

Humboldt-Universität zu Berlin (HU): Amtliches Mitteilungsblatt. Kultur- Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät. Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für den lehramtsbezogenen Masterstudiengang Lehramt an Grundschulen. Nr. 123/2015, 24. Jahrgang/29. September 2015.

Humboldt-Universität zu Berlin (HU): Amtliches Mitteilungsblatt. Kultur- Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät. Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im lehramtsbezogenen Masterstudiengang (für das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien). Nr. 14/2019, 28. Jahrgang/29. März 2019.

Stellenbosch University (SU): Faculty of Education. Academic Programmes and Faculty Information. Calender Part 6. 2019.

Stellenbosch University (SU): Information Sheet for Semester Exchange Students 2018.

Offizielle Dokumente

Department Statistics South Africa (STATS SA) (2018): Provincial Profile Western Cape. Community Survey 2016. Verfügbar unter: http://www.statssa.gov.za/?page_id=1854&PPN=Report%2003-01-07 [01.09.19].

Department of Basic Education (DBE) (2019a): Education in South Africa. Verfügbar unter: <https://www.education.gov.za/EducationinSA.aspx> [05.10.19].

Department of Basic Education (DBE) (2019b): Do you want to make a difference? Then become a teacher. Verfügbar unter: <https://www.education.gov.za/Informationfor/Teachers/InitialTeacherEducation.aspx> [05.10.19].

Department of Basic Education (DBE) (2019c): National Curriculum Statements (NCS) Grades R – 12. Verfügbar unter: <https://www.education.gov.za/Curriculum/NationalCurriculumStatementsGradesR-12.aspx> [05.10.19].

Deutscher Bundestag (2016): Sachstand. Zur Situation von Regional- und Minderheitensprachen in Deutschland. Verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/481532/911a9f36ee4afcefd7e47aabd772dad/wd-10-050-16-pdf-data.pdf> [03.10.19].

Europäisches Parlament (2019): Language Policy. Verfügbar unter: https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/en/FTU_3.6.6.pdf [04.10.19].

European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language Teacher Education (EUCIM-TE) (2011): Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter: <https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf> [20.09.19].

Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz - LBiG) 2014.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Weiterentwicklung des Schulwesens in Deutschland seit Abschluss des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 28.10.1964 i.d.F. vom 14.10.1971, Beschluss der KMK vom 10.05.2001.

Language in Education Policy (LiEP) vom 14. Juli 1997.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) (2017): Rahmenlehrplan. Teil A. Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1 – 10.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) (2019a): Blickpunkt Schule 2019. Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/> [03.10.19].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) (2019b): Europa in der Schule. Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bjf/europa/bildung-und-europa/europa-in-der-schule/> [04.10.19]

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018): Datenreport 2018 – Sozialbericht für Deutschland, Gesamtausgabe. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2018.html> [29.08.19].

The Constitution of the Republic of South Africa (1996). Verfügbar unter:

<https://www.gov.za/sites/default/files/images/a108-96.pdf> [04.10.19].

Verordnung über den Zugang zu Lehrämtern (Lehramtszugangsverordnung - LZVO) vom 30. Juni 2014.

Western Cape Provincial Languages Act (1998). Verfügbar unter: https://www.westerncape.gov.za/assets/departments/cultural-affairs-sport/wc_provincial_languages_act_13_of_1998_1.pdf [04.10.19]

Verwendete Software

MAXQDA 2018

Trint: <https://trint.com> [13.01.19]

7. ANHANG

Interviewleitfaden

I DEMOGRAPHISCHE ANGABEN

Ort, Datum | Schulform | Dominante Schulsprachen

Im Rahmen meiner Masterarbeit führe ich verschiedene Interviews zu Mehrsprachigkeit in Berliner Schulen durch. Ich bitte Sie freundlich, die folgenden Fragen aus ihrer ganz persönlichen Perspektive zu beantworten. Es gibt kein Richtig und Falsch.

II MEHRSPRACHIGKEIT DER LEHRPERSON

Ich möchte Sie zunächst freundlich bitten, mir etwas darüber zu erzählen, wie Sie aufgewachsen sind und sich entschieden haben, Lehrer*in zu werden.

Bitte erzählen Sie mir etwas über sich selbst und Ihre Beziehung zu Sprachen ganz allgemein.

- Gesprochene Sprachen (Anzahl)
- Biographisches, u.a. Entscheidung für das Lehramt

Was verstehen Sie unter Mehrsprachigkeit?

- Multilinguale Selbstwahrnehmung bzw. -einschätzung

III MEHRSPRACHIGKEIT DER LERNENDEN

Bitte erzählen Sie mir etwas über die Sprachen bzw. Mehrsprachigkeit Ihrer Schüler*innen.

- Anteil der mehrsprachigen Schüler*innen in der Schule/Klasse
- Gesprochene Sprachen in der Schule/Klasse

Wie schätzen Sie die sprachlichen Ressourcen Ihrer mehrsprachigen Schüler*innen ein?

- Qualität der Erstsprache im Verhältnis zur Schulsprache

IV MEHRSPRACHIGKEIT UND UNTERRICHT

Bitte sagen Sie mir Ihre ehrliche Meinung: In welchem Ausmaß sollten die Erstsprachen der Schüler*innen unabhängig von der Schulsprache eine Rolle im Unterricht spielen?

- Warum?
- „Wichtige“ und „unwichtige“ Sprachen

Möchten Sie noch etwas hinzufügen, was ich möglicherweise in meinen Fragen nicht berücksichtigt habe?

I DEMOGRAPHIC DATA

Place, Date | Type of School | Language(s) at school

I would like to carry out research on multilingualism in school and therefore I would kindly ask you to answer some questions from your very personal perspective.

II TEACHER'S MULTILINGUALISM

I would like to start by asking you to tell me something about how you grew up and decided to become a teacher.

Please tell me something about your relationship with languages in general.

- (Number of) spoken languages

What do you understand by multilingualism?

- Multilingual self-perception

III STUDENT'S MULTILINGUALISM

Please tell me something about the languages or multilingualism of your students.

- Proportion of multilingual students in school/class
- Spoken languages

How do you assess the language resources of your multilingual students?

- Quality of the first language in relation to school language

IV MULTILINGUALISM AND LESSONS

Please tell me your own opinion: To what extent should the students' first languages apart from the school language play a role in class or not? And why?

- Are some languages more prestigious

Would you like to comment on something I have not considered in our interview so far?

Transkriptionsregeln

Es wird wörtlich transkribiert, d.h. weder lautsprachlich noch zusammenfassend.

Auf aufwändige Notationssysteme wird aufgrund des Erkenntnisinteresses und zugunsten der Einfachheit sowie besseren Lesbarkeit verzichtet.

Sprache und Interpunktion werden durch Anpassung an konventionelle Schriftlichkeit angenähert, d.h. sie werden leicht geglättet.

Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.

Für die Auswertung als irrelevant bewertete Textstellen von zusätzlich anwesenden Personen wurden paraphrasiert.

Überlappungen und Abbrüche werden mit „\“ gekennzeichnet.

Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.

Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen („Mhm“, „Aha“ etc.) werden nur dann transkribiert, wenn sie mit einer Antworttendenz verbunden sind.

Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.

Unverständliche Passagen werden unter Angabe der Anzahl unverständlicher Wörter in Klammern gesetzt.

Paraverbale Akte werden vor bzw. hinter der entsprechenden Stelle in Klammern vermerkt.

Anmerkungen der Transkribierenden werden kursiviert in eckige Klammern gesetzt.

Transkripte

Code	S1	
Schulart	Secondary School im Township (Western Cape)	
Aufnahmeort	Gut besuchtes Lehrendenzimmer (ca. 15 Mitarbeiter*innen)	
Aufnahmedatum	30.08.2018	
Länge	00:10:37	
Sprecher*innen	I: Interviewende (JT), A: Lehrer „Ade“, P: Projektpartnerin	
Transkribierende	Julia Theus (JT)	
Bemerkungen	Aufgrund der Zeitknappheit des interviewten Lehrers ist das Interview zusammen mit einer Projektpartnerin geführt worden, deren Fokus auf dem Phänomen Codeswitching liegt. Die entsprechenden Passagen werden hier als Paraphrasen wiedergegeben. Beiträge, die als relevant für mein Projektvorhaben gewertet wurden, sind übernommen worden.	
Angaben zur interviewten Person	Fachausrichtung	Wirtschaft, Sprachen
	Gesprochene Sprachen	L1: IsiXhosa L2: Englisch L3: Zulu L4: Afrikaans
	Überwiegend gesprochene Sprachen der Schüler*innen	L1: IsiXhosa L2: Englisch

- 1 **I I would like to start by asking you how you grew up and how you decided to become a teacher.**

- 2 A (lacht) I grew up in Eastern Cape. When I was about to my grade 5 I moved to Cape Town, because we believe this is where the city is and now most of our parents are here. We had to move with our parents. They had to find employment at this site. So that is how I grew up in a township with the challenge of poverty and all sorts of things happening. So, becoming a teacher \ I did not see teaching \ I did not choose to be a teacher. I think teaching chose me, because I love the contents of the subjects with entities business and economics. I was very patient about the subjects. Even at school I used to present in front of the class. So, I believed that I would make a great teacher. That is why I became a teacher.

- 3 **I Would you like to tell me something about your relationship with languages in general?**

- 4 A It is my really first-time teaching language at this school, because I did not major in any language subject. Teaching language has been a challenge for me, I would say, but I'm learning for my colleagues and people. (mehrere Worte unverständlich)

- 5 **I Apart from you being a teacher what mean languages to you as a private person?**

- 6 A Language. I have not thought about it, honestly. But I believe in each and every country English should be taught in every school, because it is a common language. Even you can go to a foreign country. You can even be able to communicate with others. So, I think we should be taught in every school.

- 7 Ade beantwortet die Fragen der Projektpartnerin zu seinen gesprochenen Sprachen.
-
- 8 **P Would you describe yourself as being multilingual?**
-
- 9 A Yes. (lacht)
-
- 10 **P What does multilingualism mean to you?**
-
- 11 A Multilingualism. I have not thought about it, but I think it creates a platform where not only you are conformed in one space but also are able to interact with a whole lot of other people.
-
- 12 **I What do you actually understand by multilingualism?**
-
- 13 A Multilingualism is just a mix of languages. That is all. We had a few lessons in university about multilingualism. (**I: What were they about?**) They had given us topics to choose, but I did not choose any. It was not my focus.
-
- 14 **P Now I would like to talk about your classes and your lessons. Which languages do you and your pupils speak in your lessons?**
-
- 15 A We speak both English and IsiXhosa. Sometimes they do not understand it in English, so I have to translate it in IsiXhosa, so that they can understand better.
-
- 16 **P Which languages do the pupils in your class speak, so which home language do they have?**
-
- 17 A IsiXhosa. (**P: All of them?**) Hmh (bejahend). But in the previous school where I was, there were Xhosa and Afrikaans learners. (**P: Every one of them is bilingual?**) Yes.
-
- 18 **I How would you \ Well the majority of the students speaks Xhosa and you are a Xhosa-speaker as well. Can you somehow assess the language resources of your students referring to Xhosa as their home language and English as the language they learn in school? (L: Sorry?) Would you say, that their home language is as strong as their English is or are there differences?**
-
- 19 A There are differences, because \ They are not strong in English, because it is not their mother tongue. Whenever a teacher teaches she or he has to make sure that they understand. So they do also translating English into Xhosa. It's a bit complicated and also challenging as well for all learners as well.
-
- 20 **I What would you say, what would help them to encourage English or maybe their Xhosa as well?**
-
- 21 A I think what should be done, is that primary school \ In primary their main focus from grade R on should be English, the basics of English, speaking, presentation, reading books. So, what happens here in South Africa – I have the feeling in lots of subjects – learners tend to take one from each lesson, one from each subject. If the primary school only the main focus from grade R to grade 2 would be only about the language English, they could improve in their studies and it is going to be easier for them to understand, when a teacher teaches. Even for us \ When you go to university, there is no one in front of you who is going to translate what the lecturer just had said. Then it becomes really a challenge.
-
- 22 **P How far is multilingualism relevant in your classes? Do you prepare lessons differently depending on the language background of your students?**
-
- 23 A Yes, I do because it depends on the learners that I'm working with. There's no way, if the learners are Afrikaans, my focus would be only English. So, let's say it is Afrikaans, I have going to teach and speak Afrikaans to help, to simplify things for the learners.
-

24	P	What do you think about multilingual lessons? Do you think they are helpful?
25	A	They are helpful, because I think the main important thing when you are teaching, the learners have to get the information. There is no way, that you just speak and speak, then they are gaining nothing from the lesson. It is important to use one and to make sure that you are adapting to change. If the learners speak Afrikaans make sure that you formulate things in simple words, common words they usually use.
26	P	Now I would like to talk about code switching, the changing between the languages within a sentence. How far do you think that code switching occurs in your lessons? How often does it happen?
27	A	It happens every minute, every second. (I*: Are there certain situations where it happens more often?) Yes. It depends on the topic and some are not confident speaking in English in class. They prefer speaking in IsiXhosa. Then I have to translate it for them.
28	P	Do you think that your pupils or you tend to switch more often between the languages?
29	A	I think even myself and I'm getting used to switch coding.
30	P	Do you think it changes the lesson or your interaction?
31	A	It does not change anything, but it does benefit the learners in the end. But, I'm not sure, when it is on them to write a test in English, they are not exposed or they don't have to write in IsiXhosa. For them it is a challenge, because we say everything in IsiXhosa, but when they write a formal task, they have to write it in English. I think it, becomes a challenge for them.
32	P	Do you think that code switching is more helpful or disturbing or what do you think about it?
33	A	It is helpful. But if you have a whole lesson in IsiXhosa, it is not going to be helpful. But if you are going to code switching now and again, it is going to be helpful.
34	I	We have got a last question to you and we want to know your very own opinion. To what extent should the students first languages apart from the school language apart from English should play a role in class?
35	A	It should be a part, because it is important. I believe every language is important. So, it should also be in the policy of the school, that the home languages are being exercised in school and also that there are some activities or subjects that will require them to apply their own languages. Because I believe each and every language is important. It is just that English is the common language that is been used in all other countries.
36	I	Is there anything you would like to add what we have not considered so far?
37	A	Nothing.
38	I	Thank you so much.

Code	D1	
Schulart	Staatliche Europa-Schule Russisch Deutsch, Oberschule in Berlin	
Aufnahmeort	Lesezimmer der Schule	
Aufnahmedatum	28.11.2018	
Länge	00:54:57	
Sprecher*innen	I: Interviewende (JT), D: Lehrerin „Daria“, L: Kollegin von Daria	
Transkribierende	Julia Theus (JT)	
Bemerkungen	<p>An diesem Interview nahmen zwei Lehrerinnen teil. Sie äußerten vorab den Wunsch, am Interview gemeinsam teilnehmen zu dürfen, dem ich zur Wahrung ihres Wohlbefindens in der Interviewsituation nachkam. Sie wurden nacheinander befragt und beantworteten die Fragen unabhängig voneinander. Die Beiträge der Kollegin werden hier als Zusammenfassungen und teilweise als Paraphrasen wiedergegeben, wenn sich die interviewte Lehrerin direkt auf ihre Vorrednerin bezog. Bei Aussagen über Schüler*innen sind teilweise direkte Zitate übernommen, wenn sie auf beide Lehrerinnen bzw. die gesamte Schule zu treffen.</p> <p>Außer den am Interview beteiligten Personen war niemand anwesend.</p>	
Angaben zur interviewten Person	Fachausrichtung	Sprachen, Geisteswissenschaften
	Gesprochene Sprachen	L1: Ukrainisch, Russisch L2: Englisch L3: Deutsch L4: Hebräisch (Ivrit)
	Überwiegend gesprochene Sprachen der Schüler*innen	L1: Deutsch oder Russisch L2: Russisch oder Deutsch

1 I Ich würde auch Sie bitten, mir etwas über Ihr Großwerden, Ihr Aufwachsen zu erzählen und wie Sie sich entschieden haben oder warum Sie sich entschieden haben, Lehrerin zu werden.

2 D Ich bin in einer kleinen Stadt aufgewachsen, auch mit einer Uni in der Stadt. Und diese Uni \ In der Sowjetunion war es so, dass alle Unis ihre Spezialitäten hatten und das war eine pädagogische Universität. Deswegen, weil ich zu Hause bleiben wollte, bin ich dahingegangen. Ich wollte aber Fremdsprachen studieren, damit ich mehr Möglichkeiten habe danach einen Beruf frei auszusuchen. Ich wollte nicht unbedingt Lehrer werden. Meine Familie – die Familie meines Vaters war ukrainisch, die meiner Mutter jüdisch. Die ukrainische Familie hat ukrainisch mit mir gesprochen, die jüdische Familie russisch. Deswegen bin ich gleich zweisprachig aufgewachsen. Für mich war das auch eine sehr strenge Grenze zwischen diesen Sprachen. Ich wollte von meiner Mutter kein Ukrainisch hören. Das war schmerzhaft für mich und umgekehrt. Meine Schulen waren am Anfang alle ukrainisch, danach alle russisch, weil wir umgezogen waren. Danach sind wir \ Also meine Familie ist danach nach Israel ausgewandert – so in den 90er Jahren, wo alles auseinanderfiel. Sie wollten etwas Neues. Da habe ich auch Hebrew gelernt, wie ich gesagt habe, ein Jahr lang. Davon ist nichts im Kopf geblieben, weil ich gerade in einem Alter war, wo ich dagegen war auszuwandern. Ich wollte bei meinen Freunden bleiben. So ist es dann auch passiert, ich bin doch in der Ukraine erst einmal geblieben und bin dann an die Uni gegangen und habe Fremdsprachen studiert. Ich habe Englisch und Deutsch

gelernt.

3 **I Sie sind also nie mit nach Israel gegangen?**

4 D Doch, aber da habe ich – wahrscheinlich aus Protest – nur Englisch gesprochen. Deswegen habe ich es nie wirklich gelernt. Vielleicht wenn ich aufgeschlossener wäre, dann ja – keine Ahnung.

5 **I Wie lange waren Sie in Israel, ein Jahr? (D: Weniger als ein Jahr.) Und als sie zurück in die Ukraine gegangen sind, was war der Beweggrund Englisch und Deutsch zu lernen?**

6 D Wie ich schon gesagt habe, damit ich mehr Möglichkeiten hatte, einen Beruf auszuwählen. Es war gerade eine sehr aufregende Zeit. Die Sowjetunion ist auseinandergefallen und wir wollten ein Teil von Europa werden, deswegen wahrscheinlich.

7 **I Und wann sind Sie nach Deutschland gekommen? (D: Ende 2004.) Und da hatten Sie schon die Entscheidung getroffen, Lehrerin zu werden oder sind Sie erst in Deutschland später dazugekommen?**

8 D Ich war gerade schwanger mit meinem Sohn. Mich hat damals ganz ehrlich nur meine Familie interessiert. Aber nachdem mein Sohn ein bisschen älter war, so zwei Jahre alt, da habe ich angefangen, mir Gedanken darüber zu machen, was ich hier noch beruflich machen könnte, weil wir eigentlich nie geplant haben, hier zu bleiben. Mein Mann kommt aus Großbritannien und er ist auch Lehrer. Unser Gedanke war, wir wandern durch die Welt, gucken uns alle Sachen an und leben in unterschiedlichen Ländern. Das war so ein Traum, aber ich bin schwanger geworden und mein Sohn ist mit unterschiedlichen Allergien zur Welt gekommen. Deswegen mussten wir an einem Ort bleiben, wo ich wusste, seine Allergien werden gut behandelt, er ist unter Beobachtung. Das ist eine langwierige Sache. Man kann nicht mit einem Kind mit solchen Allergien durch die Welt wandern. Und deswegen haben wir diese Entscheidung getroffen, dass wir erst einmal hier bleiben dann gucken wir weiter. Natürlich ging unser Sohn dann in die Kita, wo er deutsch gelernt hat. Jetzt ist er an der Schule. Es ist eine deutsch-englische Europaschule, aber trotzdem ist deutsch eine seiner Muttersprachen. Deswegen musste ich auch etwas für mich finden und weil es in Deutschland relativ schwierig ist, aus einer Berufslaufbahn auszusteigen, wollte ich, dass meine Dokumente und Unterlagen hier anerkannt werden und hier weiter als Lehrer arbeiten. Ich habe das auch ausprobiert. Es läuft ganz gut, das macht mir Spaß. Jetzt kann ich mir eigentlich überhaupt nichts anderes vorstellen. Ich bin in diesem Beruf mittlerweile glücklich, obwohl ich wirklich \ Ja, ich habe auch Spielchen gespielt, wo ich diese Kursbücher ausgefüllt habe, also meinen Lehrer nachgeahmt habe. Ich glaube, wir haben alle Ärzte und Lehrer gespielt, aber das war nur eine Phase.

9 **I Sie haben es schon so ein bisschen erwähnt: Für Sie war es schmerzhaft, wenn Ihre Mama ukrainisch mit Ihnen gesprochen hat, zum Hebräischen konnten Sie nie eine Beziehung aufbauen. Können Sie zu Ihren anderen Sprachen vielleicht noch sagen, was Sie da für ein Verhältnis zu haben?**

10 D Ich habe leider genau die gleiche Einstellung zu Sprachen wie dein [*gemeint ist die Kollegin*] amerikanischer Freund. Keine dieser Sprachen ist für mich meine Sprache. Ich habe diese Sprachen in unterschiedlichen Abschnitten meines Lebens gesprochen und die waren für mich gerade in diesem Abschnitt wichtiger als die anderen Sprachen. Ich hatte mehr Bezug dazu. Aber letztendlich ist eine Sprache für mich keine Seelensprache. Das kann ich überhaupt nicht behaupten. Es ist nur ein Mittel zum Zweck und fertig.

11 L Aber auch nicht Russisch, obwohl deine Mama das mit dir gesprochen hat?

12 D Auch nicht Russisch, weil es zu viel war. Ich kann jetzt das Gleiche bei meinem Sohn beobachten. Er hat sogar einmal geweint, als seine Erzieherinnen in der Kita \ Sie wollte nur

etwas Gutes für ihn tun. Er hatte ein Buch bei sich auf Englisch und sie wollte das Buch vorlesen, damit er sich glücklicher fühlt. Er wollte nur bei Mama sein am Anfang und er hat geweint. Er wollte es nicht. Er wollte auch diese klaren Grenzen haben: „Zu Hause mit Mama spreche ich russisch.“ Wir haben uns entschlossen, dass ich russisch mit ihm spreche, damit er die Sprache lernt. Aber genauso, es ist nur eine rein praktische Sache. Es war nichts mit der Seele verbunden, gar nicht, nur so zweckmäßig. Mit Papa englisch und in der Kita deutsch [zu sprechen], war für ihn wichtig.

-
- 13 **I Darf ich fragen – mit Ihrem Mann sprechen Sie englisch oder deutsch? (D: Englisch.) Mehrsprachigkeit – Sie haben es schon ein bisschen anklingen lassen: Was ist Mehrsprachigkeit?**
-
- 14 D Drei und mehr Sprachen, nicht zwei, zwei ist zu wenig. Mittlerweile finde ich in meiner Umgebung \ Die Mehrheit meiner Bekannten spricht mindestens zwei Sprachen. Deswegen sehe ich das nicht mehr als Mehrsprachigkeit. Es müssen schon drei oder mehr [Sprachen] sein.
-
- 15 **I Würden Sie sich als mehrsprachig bezeichnen?**
-
- 16 D Das würde ich schon, ich glaube schon. (lacht)
-
- 17 Die Kollegin kommentiert das soeben Gesagte, worauf ein kurzer Dialog zwischen den beiden Lehrerinnen entsteht.
-
- 18 D Zum Teil beneide ich dich [*gemeint ist die Kollegin*] auf jeden Fall in diesem Sinne, dass du diese Sprache hast, wo du Zuflucht suchen kannst. Das kenne ich gar nicht.
-
- 19 Es folgt ein Beitrag der Kollegin zu den Sprachen, die sie mit ihrer Familie spricht.
-
- 20 **I Ich würde jetzt gern zu Ihrer Schülerschaft übergehen. Das heißt, ich würde Sie bitten, mir kurz etwas zu der Zusammensetzung der Schülerschaft hier an der (Name der Schule wird genannt) zu erzählen und dann vielleicht kurz zu Ihren Klassen. Welche Sprachen sind hier in der gesamten Schule? Wie ist die Schülerschaft sprachlich aufgestellt?**
-
- 21 L Dadurch, dass wir eine Europa-Schule sind, haben wir natürlich viele Schüler, die Russisch entweder als Muttersprache haben oder als Partnersprache. Das heißt, sie kommen aus gemischten Familien – wie meine zum Beispiel – wo ein Elternteil deutsch und andere Elternteile russisch [sprechen]. Auf jeden Fall ist ein Elternteil russischsprachig, sodass die Kinder auch mindestens die Sprache schon einmal gesprochen haben. Das heißt nicht automatisch, dass sie in der Sprache schreiben können oder dass sie auch russisch lesen können. Aber auf jeden Fall sind sie konfrontiert mit der Sprache gewesen. Es gibt russischsprachige Kinder, die in Europa-Klassen lernen. Die können schreiben und lesen auf Russisch, weil sie ja aus Europa-Schulen zu uns kommen. Das ist eine Voraussetzung, um aufgenommen zu werden, dass sie die Sprache auf einem bestimmten Niveau beherrschen. Es gibt aber ganz viele Kinder, die überhaupt nicht in diesen Europa-Klassen sind, aber nichtsdestotrotz diesen russischsprachigen Hintergrund haben. Ich sage nicht mehr russischer, sondern russischsprachiger Hintergrund. Manche kommen aus der Ukraine, manche kommen aus Moldawien oder Kasachstan und so weiter. Die sind nicht in Europa-Klassen. Aus dem einzigen Grund – würde ich sagen – sie haben die Küchensprache zuhause gelernt. Sie sprechen \ Sie können nur sprechen, aber das Schreiben und Lesen wurde den Kindern nicht beigebracht, sodass sie in diesen Europa-Klassen überhaupt nicht mitmachen könnten oder mitmachen würden. Nichtsdestotrotz zieht die Schule sie irgendwie auf eine bestimmte Art und Weise an, weil sie wahrscheinlich das Gefühl haben: „Na ja ich bin zwar nicht in der Europa-Klasse, aber ich kriege vielleicht etwas von der Sprache mit.“ So denken natürlich die Eltern, die ihre Kinder hierherschicken, sodass wir tatsächlich diese Europa-Klassen haben, mindestens eine Klasse pro Jahrgang, aber auf jeden Fall andere Kinder, die russisch sprechen können so zerstreut in anderen Klassen.
-

- 22 D Die Eltern wissen es wirklich zu schätzen, wenn ein Elterngespräch auf russisch geführt werden kann, weil sie selber nicht so gut deutsch beherrschen. Die haben dann mehr Bezug zur Schule und können alles besser nachvollziehen. Ich glaube, den Kindern ist es an sich egal, die reden eh deutsch. Ich habe nie beobachtet, dass die russisch untereinander sprechen. Ich habe eine 9. Klasse, wo drei Kinder russisch zuhause sprechen, an der Schule sprechen sie immer nur deutsch miteinander. Aber es ist wichtig für die Eltern, weil sie nicht so gut deutsch sprechen, dass die Lehrer mit ihnen auf Russisch kommunizieren.
-
- 23 Die Kollegin bestätigt das soeben Gesagte.
-
- 24 I **Neben Russisch welche Sprachen sind hier? Das Einzugsgebiet ist wahrscheinlich Friedrichshain-Kreuzberg, Lichtenberg, vielleicht Schülerinnen und Schüler aus Marzahn. Es gibt sicherlich noch andere Sprachen?**
-
- 25 L Vietnamesisch ist sehr stark vertreten.
-
- 26 D Ein bisschen türkisch, arabisch auf jeden Fall auch mehr als türkisch. Ich habe gerade zwei Schüler, also zwei Familien, wo der Vater aus Griechenland stammt. Die sprechen auch halbwegs griechisch.
-
- 27 I **Der größte Teil ist aber russisch?**
-
- 28 L Also, deutsch, russisch, vietnamesisch, arabisch und dann die weiteren.
-
- 29 I **Deutsch ist tatsächlich noch häufiger vertreten als russisch?**
-
- 30 L Natürlich, es ist eine deutsche Schule. Wir haben nur eine Klasse pro Jahrgang. Wir haben in einem Jahrgang sechs Klassen, meinetwegen sechs 9. Klassen und nur eine Klasse ist die russischsprachige Klasse.
-
- 31 D Letztes Jahr waren es zwei, aber das war eine Ausnahme.
-
- 32 I **Sie unterrichten in den Europa-Klassen?**
-
- 33 L Daria unterrichtet das Fach Ethik in drei Sprachen.
-
- 34 I **Da möchte ich mehr von wissen!**
-
- 35 D Europa-Schule: Ethik wird bei uns auf Russisch unterrichtet und wir haben eine Kollegin, die das Ganze jahrelang alleine durchgezogen hat und jetzt bin ich dazugekommen. Ich unterrichte die Hälfte dieser Europa-Klassen in Ethik auf Russisch. Dann haben wir noch eine Bili-Klasse Englisch, wo Englisch extra noch unterrichtet wird. Die Klasse bekommt eine Stunde Englisch und Ethik wird auf Englisch unterrichtet. Deswegen habe ich jetzt Klassen, wo ich Ethik auf Russisch, Deutsch und Englisch unterrichte.
-
- 36 I **Switchen Sie in den Klassen auch einmal zurück ins Deutsche oder in die Sprache, die am häufigsten vertreten ist in der Klasse?**
-
- 37 D Donnerstags habe ich zum Beispiel tatsächlich nur Ethik-Stunden, im ersten Block auf Russisch, im zweiten auf Deutsch und im dritten auf Englisch. Das ist ein schwieriger Tag für mich, weil ich ständig zwischen diesen Sprachen irgendwie manipulieren soll und es passiert manchmal schon, dass manche Sachen auf Englisch rauskommen, da wo sie auf Russisch rauskommen sollten oder was auch immer. So etwas passiert. Aber ich versuche natürlich, strenger darauf zu achten.
-
- 38 I **Das ist ja eine unfassbare kognitive Leistung, dieses Umschalten.**
-
- 39 D Die Schulleitung kann leider keine Fremdsprachen und so entgeht diese Seite leider. Ich habe mich beschwert, dass es für mich nicht so einfach ist. Ich weiß nicht, was nächstes Jahr

passiert. Aber auf jeden Fall wird es so sein, dass ich mehrmals pro Woche Tage habe, wo ich Unterricht in diesen unterschiedlichen Sprachen habe oder zumindest dann in den Pausen deutsch unbedingt sprechen muss, wenn ich Unterricht nur auf Russisch und Englisch habe. Ich muss das sowieso täglich machen.

40 Hier folgt ein privater Austausch über dominante Schulsprachen.

41 D Bei Gruppenarbeiten. Ich hatte ganz große Probleme mit meiner letzten Klasse, wo die Mehrheit wirklich erst vor Kurzem nach Deutschland gekommen war. Die konnten deutsch wirklich noch nicht so gut, manche immer noch nicht so gut. Und natürlich wollen sie sich auf Russisch unterhalten und viele Lehrer haben sich ständig bei mir beschwert und ich musste fast in jeder Klassenleiterstunde dieses Thema besprechen. Es war wirklich unangenehm für uns alle.

42 I **Was haben Sie da für ein Feedback von den Schülerinnen und Schülern bekommen?**

43 D Dass es eigentlich erlaubt werden sollte, wenn die Gruppenarbeit gemacht wird, dass sie unter sich russisch sprechen.

44 I **Haben Sie das Gespräch auf Russisch geführt? (D: Nein.) Das haben Sie auf Deutsch geführt.**

45 D Ja. Ich habe bei meinen Schülern so argumentiert, weil die so schlecht deutsch können, müssen die jede Gelegenheit nutzen, diese Sprache zu üben. Ich habe dann extra langsam gesprochen, auf sehr niedrigem Wortschatz-Niveau.

46 L Daria ist da sehr konsequent. Du [*gemeint ist Daria*] verwendest in der Schule konsequent nur deutsch.

47 D Ja, manche Kollegen sprechen mich auf Russisch an. Je nachdem, wo wir uns befinden, antworte ich entweder auf Russisch oder auf Deutsch. Wenn andere Kollegen da sind, dann eher auf Deutsch, weil mir gesagt wurde, dass sie das unangenehm finden, wenn wir zu zweit dastehen und uns auf Russisch unterhalten und die nichts verstehen. Das finden sie unangenehm und ich finde, es ist unnötig, die anderen zu ärgern.

48 I **Noch einmal zurück zu Ihren Schüler*innen – Das ist jetzt eine relativ abstrakte Frage. Ich hoffe, ich kann mich trotzdem deutlich genug ausdrücken. Die Frage zielt nicht nur auf Ihre Schülerschaft ab, die russische Sprachverbindungen hat, sondern alle, die einen mehrsprachigen familiären Hintergrund haben. Also alle, die zu Hause, im Privaten noch mit anderen Sprachen konfrontiert sind. Inwieweit, so Sie es einschätzen können, ist die Qualität der Erstsprache dieser Schülerinnen und Schüler \ Wie unterscheidet sich diese Qualität der ersten Sprache im Unterschied zum Deutschen, was sie ja hier lernen und sprechen?**

49 Beide überlegen (1 Minute).

50 D Aus meinen Beobachtungen in der Europa-Klasse ist das folgende Bild entstanden: Die Schüler, die zuhause von beiden Eltern russisch hören, beherrschen russisch besser, weil die dann russisch an der Schule weiter sprechen können und obwohl viele Fächer auf Deutsch sind und sie in Deutschland aufgewachsen sind, hilft das nicht, weil die Kita russisch war, die Grundschule russisch war und unsere Oberschule ist jetzt auch russisch. Aber die Familien, wo ein Elternteil deutsch spricht, da wird russisch nicht auf dem hohen Niveau gesprochen, wie bei den anderen. Da habe ich Schüler, die russisch mit Akzent sprechen, sehr gut zwar, aber mit Akzent und Kleinigkeiten, die da nicht so wirklich passen und die da wirklich verraten, dass das kein Muttersprachler ist. Ich glaube nicht, dass man zwei Sprachen auf gleichem Niveau sprechen kann. Ich kann das nur aus meinen Beobachtungen (ein Wort unverständlich).

- 51 Die Kollegin berichtet von einer Unterhaltung mit Schülerinnen während ihrer letzten Klassenfahrt.
-
- 52 **I Also hängt das scheinbar irgendwie mit der Sprache zusammen, in welcher sie alphabetisiert wurden? In welcher Sprache sie lesen und lernen? (D: Mhm. (bejahend)) Das hat natürlich Einfluss. Haben Sie das Gefühl und es geht wirklich nur um ein Gefühl, dass die Schülerinnen und Schüler, die eben diesen mehrsprachigen Hintergrund haben – egal, wie gut das ist, ob sie nun zwei Eltern haben, die dieselbe Sprache sprechen und in der Schule sprechen sie eben deutsch oder Eltern mit unterschiedlichen Sprachen, in der Schule bleibt es deutsch – ich meine alle Kinder, die mit Mehrsprachigkeit konfrontiert sind, würden Sie sagen, dass die globalen Leistungen dieser Schülerinnen und Schüler einen gewissen Unterschied haben zu den globalen Leistungen der monolingualen Schülerinnen und Schüler? Gibt es da Unterschiede?**
-
- 53 **D** Meiner Meinung nach nicht. Das hängt von der Persönlichkeit ab. Ich habe Schüler, die mehrere Sprachen können, aber weil sie überhaupt nicht lernen wollen, tun sie das auch nicht. Es gibt Schüler, die nur deutsch zuhause sprechen, aber sie sind fleißig und arbeiten ordentlich.
-
- 54 Auch Darias Kollegin erläutert hierzu ihre Einschätzungen.
-
- 55 **I Ich bin tatsächlich bei meiner letzten Frage angekommen. Und das war dieses kleine angekündigte Gedankenexperiment und zwar möchte ich, dass sie \ Wenn uns alle monetären und politischen Möglichkeiten bereitstünde, in einer optimalen Welt, welche Rolle – und ich möchte Ihre ganz persönliche Meinung – sollten die zu Hause gesprochenen Sprachen der Schülerinnen und Schüler spielen?**
-
- 56 **D** Meinen Sie, dass die Schüler hier die Möglichkeit haben sollten auch die Muttersprachen weiterzuentwickeln? In diesem Sinne? (**I: Mhm. (Offenheit der Frage unterstreichend)**) Ja, warum nicht. Wenn wir Arabischlehrer für zehn Schüler aus unterschiedlichen Stufen haben könnten, anstellen könnten, warum nicht.
-
- 57 Auch die Kollegin äußert ihre Vorstellungen.
-
- 58 **D** Ich finde man soll das unterstützen. Je mehr Kulturen ein Mensch kennenlernt, desto offener wird man. Deswegen profitieren letztendlich alle davon.
-
- 59 **I Was ich jetzt bei Ihnen heraushöre, ist der Kulturaspekt, dass Sprache ja ganz eng mit der Kultur (D: Auf jeden Fall, ja!) und damit ist es irgendwie wieder \ Noch eine gemeine Frage: Gibt es vielleicht Sprachen in ihren Augen, die jetzt unter der gegebenen Situation hier an der (Name der Schule wird genannt) mehr Relevanz hätten gegenüber anderen Sprachen?**
-
- 60 Die Kollegin wünscht sich, insbesondere arabische und türkische Sprachkenntnisse aufzubauen, um die
-
- 61 Schülerinnen und Schüler auf emotionaler Ebene besser erreichen zu können.
-
- 62 **I Daria, Sie haben das vorhin angesprochen. Sie haben Deutsch und Englisch gelernt, damit ihnen mehr Optionen zur Verfügung stehen. Haben Sie das Gefühl, es gibt diese Sprachen, die einem heute mehr Optionen bieten als andere Sprachen?**
-
- 63 **D** Ja, klar. Die Sprachen, die häufiger gesprochen werden auf jeden Fall.
-
- 64 Hierauf wendet die Kollegin ein, dass eigentlich Minderheitssprachen oder nur schwer zu erlernende
-
- 65 Sprachen mehr Aufmerksamkeit erhalten sollten.
-

66	I	Da fällt mir noch die Frage ein: Wie schwer oder leicht tun sich die Schülerinnen und Schüler aus den Europa-Klassen \ Die lernen ja trotzdem Englisch und noch eine weitere Fremdsprache? (D: Manche ja, manche nein ab der 9.) Das können Sie selber entscheiden. Englisch wird ihnen dann auf Russisch vermittelt oder auf Deutsch?
67	D	Auf Englisch (beide lachen). Die Grammatik erkläre ich auf Deutsch in den 7. und 8. , manchmal auch 9. und 10. Klassen, je nachdem wie stark der Kurs ist. Aber wenn es Parallelen zu der russischen Sprache gibt, dann nutze ich diese Möglichkeiten auch. Zum Beispiel ein Prinzip, nach dem Adverbien in der englischen Sprache gemacht werden, das können die Deutsch-Muttersprachler nicht unbedingt verstehen, weil es so etwas nicht gibt. Aber in der russischen Sprache schon und deswegen habe ich es gestern erst benutzt im Unterricht.
68	I	Sie nutzen einen mehrsprachigen Zugang.
69	D	Auf jeden Fall. Alles, was den Kindern hilft, besser Englisch zu lernen.
70		Abschlussgespräch

Code	S2	
Schulart	High School in Stellenbosch (Western Cape)	
Aufnahmeort	Schulflur der Schule	
Aufnahmedatum	22.08.2018	
Länge	00:23:18	
Sprecher*innen	I: Interviewende (JT), L: Lehrerin „Liezl“, P: Projektpartnerin	
Transkribierende	Julia Theus (JT)	
Bemerkungen	<p>Aufgrund der Zeitknappheit der interviewten Lehrerin ist das Interview zusammen mit einer Projektpartnerin mit einem ähnlichen Forschungsvorhaben geführt worden. Beiträge, die als relevant für mein Projektvorhaben gewertet wurden, sind in Absprache übernommen worden.</p> <p>Das Interview fand während des Unterrichts statt.</p>	
Angaben zur interviewten Person	Fachausrichtung	Sprachen
	Gesprochene Sprachen	L1: English L2: Afrikaans L3: Deutsch
	Überwiegend gesprochene Sprachen der Schüler*innen	L1: Afrikaans L2: Englisch L3: IsiXhosa

1	P	Well, tell us something about yourself and your teaching experience.
2	L	I have been teaching now \ this is my 28 th year of teaching. I went to the school. I've been in that school. I live close by, so I started teaching here in 1991. I started teaching English and then there was something in the whole country where there were too many teachers at schools and eventually, I ended up teaching German. I taught English for eight years at the school and then I taught German for ten years. So, ten years ago they threw me back into the English and we don't have German in the school anymore. We had German and Music as subjects at the school, but we don't have it anymore, because we have to pay extra teachers to cover some of the subjects. So, they threw me full time into English.
3	P	You only teach English is that right? This is your subject which you teach right now?
4	L	Yes, I teach it as the first additional language, because these learners are \ their home language is Afrikaans. So, they learn English as a first additional language.
5	P	Let's go over to the languages you speak. Which languages are your home languages or which language your home language?
6	L	Mostly English. My mom raised us. My mom spoke mostly English, she and my dad couldn't really speak Afrikaans. With my kids also, we speak mostly English at home. (P: And are there any other languages?) Afrikaans, obviously and I'm fluent in German as well. (I: So, we could do the interview in German as well! (lacht))
7	P	Do you speak any African languages like IsiXhosa?
8	L	No.

9 P What do you understand by multilingualism?

10 L Just that you have different language backgrounds in your various classrooms. I don't know. I'm old fashioned, old school. I do accommodate the learners, but only in the language that I'm supposed to teach them. So, I don't allow for the other \ Especially with English, because in South Africa everything is done in English. We still have a choice with Afrikaans in our town here, but if you move outside of Stellenbosch it's English. I prefer that, for me that they stick to the language that I'm supposed to teach them. And it's easier for me as well. Sometimes there is a conflict between learners, especially between the black and the colored learners. You understand? It is the word "Farbig" in German. There is sometimes conflict, if the learners speak their own language. The others say: "We don't understand." For that, I don't allow anyone. "You don't speak Afrikaans and they don't speak Xhosa or whatever." We only stick to one and it works for me. Also, because they need to learn to communicate effectively and that is what I'm supposed to do: "I can't teach you if you keep on using your own language. You need to learn how to say things properly. Use standard English properly!"

11 P Would you consider yourself being multilingual?

12 L Yes, because I can speak, read and write in more than two languages effectively.

13 I My question would be, what is your relationship with languages in general?

14 L I love languages. I read a lot and watch the news. I like to know what is happening, especially with languages. And these new things. I feel as a language teacher, but even every teacher, you need to be one step ahead of the kids. I know about a lot \ I throw things at them all the time to see what they know. I educate myself in it. I love to read. This is difficult for me when I move around, if there is a spelling error, especially in English, especially if it's advertising or things in public, because I feel: "Do your things in the right way!" I really love languages. I started to read from a young age on, especially English. I don't read in Afrikaans that often, but English.

15 I What means a language to you? You say, you love it. But \ I don't want to give you an example to answer this question. Maybe you can feel to what I'm heading at?

16 L Yes, especially English allows you to speak to a lot of different people. Like for us here in class I communicate very effectively with my Xhosa learners, equally with my other learners. That works for me. If I speak to other people, I can express myself effectively. I just love it. I think English is much more accommodating than Afrikaans. And if we have foreigners, then we can speak English because everyone understands it.

17 An dieser Stelle wird das Interview für ca. drei Minuten durch das Zeichnen eines *language portraits* unterbrochen. Die Aufnahme läuft jedoch weiter. Während des Zeichnens äußert sich Liezl zu ihrer Beziehung zum Deutschen.

18 L German is a very technical language. When I used to teach German, I used to \ I made a lot of comparisons between Afrikaans, German and English. For me here in South Africa and our school specifically, if you are able to speak Afrikaans and English, then you are able to do German.

19 Es folgt eine weitere etwa einminütige Unterbrechung. Während des Zeichnens setzt Liezl ihre Ausführungen fort.

20 L I mean German is also a languages that is spoken in a lot of countries. I would say that takes you places. English, for me this is the idea of just being hands on everything, being informed, because in social media – and this is the case in other countries as well – the terminology is English. Afrikaans, I was born here and my school was Afrikaans.

21 Hierauf folgt eine weitere etwa einminütige Unterbrechung. Dann wird das Interview fortgesetzt.

22 **I This was the first bundle of questions about you and your relationship with languages. Now I want to ask you some questions referring to your students, the learners. Not just not individuals but maybe in general. Please tell me something about the languages, the multilingualism of your students.**

23 L Most of the learners are able to speak Afrikaans and English and read and write. Our African learners \ obviously, they can speak their (mehrere Worte unverständlich) which is different. We have Xhosa, Zulu whatever they speak. They are able to do three instead of just the two as most of the other learners can speak. At the school the Afrikaans kids speak Afrikaans and the black learners speak their own language when they speak to each other. But, in the classrooms obviously, we speak while teaching Afrikaans, the learners speak Afrikaans, while we teach English then they speak English. That's about as far as it goes.

24 **I Would you consider the majority of your learners as multilingual?**

25 L If two languages qualify as multilingualism then I would say yes. But, for me that's very limiting. Because they are not able to connect. I think in our South African context we should actually at our school introduce an African language or maybe a foreign language. So, the learners can have something extra instead of just the ones that they speak at home and are taught in school. And we have been speaking about this for years but we have never actually gotten to the point where we have a teacher here for Xhosa or Zulu to teach those kids. Because that would also help them do their own language instead of Afrikaans, for example or English. **(I: Why do you think it would help them?)** If you can do some of your subjects in the language that you speak than that would actually be beneficial. It would help even if it's just one extra language. Because, at the moment we have some other African learners who do Arts as an extra subject instead of Afrikaans. They can do that. We even have foreign students now from all over Africa in our school and they also don't have to do Afrikaans, but we don't have something else for them. They need to do something outside like Arts. But if we had something else that could do maybe also. In South Africa the majority of people living here are black, it would also help if people here would be educated in their language. Because a lot of the companies nowadays in South Africa they require that you speak an African language. It depends on the demographic, in the Western Cape it's Xhosa, if you go to another province it's Zulu. There is sometimes a requirement that people learn an African language.

26 **I What is the main home language of the students whose home language is not English or Afrikaans?**

27 L Are you talking about the black learners? **(I: Yes.)** Like I said, we actually have learners here from all over different provinces and the Western Cape where we live. It's actually seen as the best province to live in. At the moment we have lots of people coming from other provinces where it is not going so well as their job opportunities. You see all these shacks and people put them up all over the place. They come from the Eastern Cape and they speak another language. When some of the kids speak to each other they don't speak English. They use their mother tongue. **(I: What is their mother tongue?)** It depends. The colored kids here, they speak Afrikaans. We have English classes in grade 8, 9, 10 and 11, but there are more Afrikaans learners than English. The English learners speak English with one another outside of class, Afrikaans kids speak Afrikaans and then the Xhosa learners speak their own language when they communicate with each other.

28 **I The three main languages here are English, Afrikaans and Xhosa? (L: Mhm. (bejahend)) How would you assess the language resources of your multilingual students or the bilingual students?**

- 29 L The abilities? **(I: Mhm. (bejahend))** I would say English, because that is actually the one that stands out for me. Because Afrikaans is very complicated. Afrikaans and German have a lot of rules and the kids don't understand the rules. But, English for me is a bit easier to understand and also because they do everything in English. They listen to English music, everything they do on their phones. So, English comes more natural for them.
-
- 30 I **Do you have a feeling – although you don't speak the African languages – what their resources in their home languages are?**
-
- 31 L Their abilities? **(I: Mhm. (bejahend))** It's very strange. You know we had apartheid? **(I: Yes.)** During Apartheid years in the black schools one of the reasons for people protesting was that the government said, black people should be educated in Afrikaans. They don't even speak Afrikaans. How were they supposed to go to school and learn and do everything in Afrikaans? But eventually, that didn't work out. In the black schools they mostly have been taught in English. That for me is very weird, because some of these kids, they can't read Xhosa. They can speak it, but they can't read it. That is actually bad, because that is your mother tongue. You learned it from a young age or have been taught it from a young age, but you're not able to express yourself and read it. That it's actually very sad and that's the case. They actually do well in English. They do well. **(I: But they somehow lose their connection to their home language?)** Big time, yes.
-
- 32 I **Let's say, we are living in an ideal world. To what extent should these home languages play a role in the lessons apart from the school languages English and Afrikaans? Your very own opinion.**
-
- 33 L They should play a role. They should. What I do is, in my classes I'm the only one who can speak another language. I'm the only one that's allowed to do that. When I explain something, I sometimes say this is what it is in Afrikaans and if I have African learners in class – this is the way I teach – “If you know what I'm talking about, then I ask you to explain to us, because you know best.” I do this type of association, but it's important that the kids \ You also show them: “Your language is also important. There is a connection.” But at the end of the day I'm supposed to teach English, but I draw those things in. If you sit in my class and you find it I sometimes I speak Afrikaans, because I'm explaining something, but I don't teach Afrikaans to them. I don't. For example, if I do adjectives, then I would say in Afrikaans: (spricht Afrikaans) You would be surprised how they just learned the same thing in Afrikaans the other day. They come to me and they don't know what I'm talking about, but when I say that then they realize: “Oh, this is what's \”
-
- 34 I **Would they ever have the possibility to do the matric in their home languages? Do you think that will ever happen?**
-
- 35 L They actually do. You are talking about the African languages. They can write the papers, but then they have to do the language as a subject. That can also happen. Then they write the papers, obviously in Xhosa, like we do in Afrikaans or English. Our kids write Afrikaans. You can choose if you do Afrikaans, you be taught in Afrikaans and the kids do their things in Afrikaans and the English kids in English. But like these ones here, I don't think you'll ever accommodate them with the African languages. I don't know, maybe when I'm gone or dead, in 20 years maybe. But for now, I don't think it's going to happen.
-
- 36 An dieser Stelle kommt dieses Zitat Nelson Rolihlahla Mandelas zur Sprache: „If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart.”
-
- 37 L If you say something to a person in the language that he speaks, it's true what this man (gemeint ist Mandela) says. Just light comes up, even if you just say “Molweni.” (IsiXhosa für “Hallo.”) – I can't speak the language really – but even if you say that or “Enkosi.” which means
-

“Thank you.”, even if you just do those small things.

38 **I Thank you so much!**

Code	D2	
Schulart	Oberschule in Berlin	
Aufnahmeort	Seminarraum an der Humboldt-Universität zu Berlin, Professional School of Education	
Aufnahmedatum	07.12.2018	
Länge	00:25:53	
Sprecher*innen	I: Interviewende (JT), C: Lehrer „Christian“	
Transkribierende	Julia Theus (JT)	
Bemerkungen	Außer den am Interview beteiligten Personen war niemand anwesend.	
Angaben zur interviewten Person	Fachausrichtung	Sprachen
	Gesprochene Sprachen	L1: Deutsch L2: Latein L3: Englisch L4: Spanisch, Französisch
	Überwiegend gesprochene Sprachen der Schüler*innen	L1: Arabisch, Türkisch oder Albanisch L2: Deutsch

- 1 **I Ich würde gern mit dem ersten Frageblock anfangen, der betrifft Sie als Privat- und Lehrperson. Ich bitte Sie, mir kurz zu erzählen, wie Sie groß geworden sind und welche Entscheidungen Sie bewogen haben Lehrkraft zu werden.**
- 2 **C** Was meinen Sie mit groß geworden? Wo soll ich anfangen? (lacht) **(I: In welchem Umfeld. Eher kleinstädtisch oder \)** Ich komme aus Berlin. Ich bin in der Mitte Berlins groß geworden als Kind zweier Finanzbeamter. Ich war an einem vermeintlichen Berliner Elite-Gymnasium, was bei uns um die Ecke war. Die Entscheidung, Lehrer zu werden, habe ich irgendwann im Laufe der Gymnasialzeit schon ein bisschen vorgezeichnet bekommen, weil ich das Gefühl hatte, dass mir das Spaß macht. Ich habe in meiner Freizeit im ehrenamtlichen Bereich Lehre gemacht, im Bereich als Fußball-Schiedsrichter und habe auch in der Schule Nachhilfe gegeben. Das hatte sich dann so ein bisschen verfestigt. Ich war, glaube ich, einer von denen, die sich in der Schule wohl gefühlt haben. Es lag also nicht allzu fern, dann da zu bleiben.
- 3 **I Was hat Sie zur Fächerwahl bewogen?**
- 4 **C** Latein war tatsächlich einfach das Fach, was mir am meisten Spaß gemacht hat, was ich auch irgendwie konnte. Bei Deutsch war es bisschen \ Also ich hatte Spaß an Literatur und habe festgestellt, dass ich sonst nicht dazu komme und dachte: „Na ja, wenn du das zum Beruf machst, dann kommst du vielleicht häufiger dazu.“ Tatsächlich war es auch eines der Fächer, die ich am meisten mochte. Ich hatte auch eins zwei Lehrer, die genau diese Fächerkombination hatten, die ich ganz inspirierend fand. Das war letztlich eine Mischung aus den Punkten.
- 5 **I Sie sind dann direkt an das (Schule wird genannt)?**
- 6 **C** Doch. Ich habe mein Referendariat vorher in Hamburg gemacht. Ich habe an der FU in Berlin (Freie Universität Berlin) Latein, Deutsch und Deutsch als Fremdsprache studiert. Dann habe ich in Hamburg mein Referendariat gemacht, weil Berlin zu dem Zeitpunkt meinte, es bräuchte nicht so viele Lehrer. Genau diese Tatsache rächt sich ja gerade (lacht). Dann habe ich mein Referendariat in Hamburg gemacht und bin dann danach 2009 direkt am (Schule wird

genannt) gelandet. Das war dann ganz lustig. (Name genannt), der ist DAV-Vorsitzender von Berlin, den Newsletter verschickt er noch, an dessen Schule (Name der Schule wird genannt) hatte ich mich beworben. Dann schrieb er das in den Newsletter für Berlin hinein und dann meldete sich die Kollegin vom (Schule wird genannt), ob ich nicht Lust hätte, da hinzukommen. Dann kam das so.

7 I Sie haben Deutsch als Fremdsprache studiert, d.h. gab es da schon irgendwo ein Bewusstsein dafür, dass es relevant werden könnte für eine Deutschlehrkraft?

8 C Das weiß ich nicht. Ich hatte einfach Lust darauf. Das war damals im Rahmen von Lehrveranstaltungen für mich angeboten worden und ich wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass es diesen Zusatzstudiengang gibt, jetzt gibt es den ja gar nicht mehr. Irgendwann hatte ich dann Lust, vielleicht mal ins Ausland zu gehen und da am Goethe-Institut zu arbeiten. Ich wollte mir irgendwie diese Option offenhalten. Mir ging es gar nicht so sehr darum, dass ich mir dachte: „Ich gehe mal nach Neukölln und benutze das.“ Ich wollte mir eher Möglichkeiten nach dem Studium offenhalten. Ich habe es aber dann nicht gemacht, ich habe es nicht genutzt. (I: Sie sind nie ins Ausland gegangen?) Nein. Dazu ist es nicht mehr gekommen, da ich zwei Kinder während des Studiums bekommen habe, dadurch war ich ein bisschen gefestigter hier.

9 I Sie sagen, Sie sind auch ein Mensch der Literatur. Sie wollten Ihr Studium oder Ihren Beruf nutzen, um den Kontakt zu Literatur zu bekommen. In welchen Sprachen lesen Sie?

10 C Ausschließlich auf Deutsch. Mein Englisch ist zu schlecht, um auf Englisch lesen zu können. Das ist schnell beantwortet. (I: Und andere Sprachen kommen auch nicht in Frage? Welche haben Sie noch in der Schule gelernt?) Na gut, Latein, aber das würde ich nicht „Lesen“ nennen. Man guckt natürlich mal in einen Text und findet den interessant. In der Schule habe ich Englisch gelernt. Ich habe auch ganz kurz ein bisschen Französisch und Spanisch in einer Arbeitsgemeinschaft gelernt, weil ich einen Austausch mitgemacht habe, aber das alles nicht so, dass man in der Sprache Bücher liest. Ich bin da ganz konservativ bei der deutschen Sprache.

11 I Sie sprechen natürlich deutsch und alle weiteren Sprachen \ Englisch ist bei Ihnen wahrscheinlich die an der stärksten ausgebildeten Fremdsprache und dann gab es ein bisschen Französisch. Latein lassen wir mal außen vor. (C: Als Profession.) Sehr schön gesagt (lacht). Was verstehen Sie unter Mehrsprachigkeit?

12 C Mehrsprachigkeit heißt im Schulkontext, – davon gehe ich jetzt erst einmal aus – dass ich mit Schülern zu tun habe, die mehrere Sprachen sprechen, natürlich nicht nur bezogen auf Dialekte oder verschiedene Varietäten, sondern die verschiedenen Muttersprachen haben, die zum Teil zwei, drei, vier oder fünf Sprachen sprechen. Mehrsprachigkeit kann also die Schüler bezeichnen, die mehrsprachig sind oder kann eine Schulkultur bezeichnen, die sich dieser Tatsache annimmt und das entsprechend zum Gegenstand macht.

13 I Das heißt auch unterschiedliche Sprachvarietäten, Dialekte, Soziolekte würden Sie auch als Mehrsprachigkeit verstehen?

14 C Ja, klar. Frau Wiese ist da ja ganz \ Sie haben da die typische Berliner Lehrkraft gefragt. Frau Wiese ist da ja ganz aktiv, das einzufordern. Wobei das natürlich schon in Berlin noch eine ganz andere Hausnummer ist als vielleicht in Bayern und in der Schweiz, wo der Unterschied zwischen dem Dialekt und der Standardsprache so gravierend ist, dass es auch schulisch relevant ist. Als ich in Norddeutschland war, war es auch relevant, wenn man von Plattdeutsch und Niederdeutsch spricht. Bei uns ist der Fokus deutlich stärker auf der Mehrsprachigkeit im Sinne von verschiedenen Muttersprachen. (I: Und außerhalb der Schule?) Na, mehrere Sprachen sprechen können, oder? Ja, Punkt.

15 I Würden Sie sich innerhalb bzw. außerhalb der Schule als mehrsprachig bezeichnen?

- 16 C Das ist natürlich spannend. Im Vergleich zu meinen Schülern bin ich überhaupt nicht mehrsprachig. Das heißt, wenn ich überlege, dass meine Schüler sich fließend in mindestens zwei oder drei Sprachen verständigen können, da bin ich mit meinem Deutsch und vielleicht ein bisschen Schulenglisch ganz schön mickrig. Im Sinne von sich verschiedener Register zu bedienen und völlig verschiedener Varietäten – na klar, dann ist aber auch jeder Mensch mehrsprachig.
-
- 17 I Das war tatsächlich schon der erste Frageblock zu Ihrer Person. Ich interessiere mich jetzt für Ihre Schüler. Am besten beziehen wir uns da tatsächlich auf die Schülerschaft am (Schule wird genannt) und vielleicht gar nicht \ Wenn Ihnen eine konkrete Situation einfällt, dann bitte nur her damit. Beantworten Sie die Fragen ansonsten gern allgemein zu Ihren Klassen, die Sie im Verlauf der letzten Jahre hatten. Könnten Sie noch etwas mehr zur Sprachkultur am (Schule wird genannt) sagen?
-
- 18 C Wir haben es vor eins, zwei Jahren mal gezählt. Es werden 26 verschiedene Sprachen gesprochen. Die größten sind letztlich die drei Sprachgruppen Türkisch, Arabisch und Albanisch. Ein großer Teil Türkisch und Arabisch. Die beiden ganz großen Gruppen tauschen gerade die Rollen, Arabisch wird immer stärker, Türkisch ein bisschen schwächer und Albanisch betrifft zwei, drei Schüler pro Klasse. (I: Die albanischsprachigen Schülerinnen und Schüler sind in der zweiten Generation in Deutschland?) Das weiß ich ehrlich gesagt nicht. Ich weiß nur, dass der Link zwischen den Gruppen ist, dass es Moslems sind. Es ist die Religion, die da das Bindeglied darstellt, weshalb das eine Gruppe ist, die immer noch so präsent ist im Gegensatz zu den anderen Gruppen, von denen dann immer nur zwei, drei, vier Schüler über die Schule verteilt, vertreten sind. (I: Können Sie prozentual ungefähr abschätzen, wie groß der Anteil an mehrsprachigen Schülern ist?) Das wird erhoben. Der Wert lag in den letzten zehn Jahren immer über 90 Prozent. Vor wenigen Jahren war es mal 97, jetzt sind wir bei 92. Das hängt immer ein bisschen davon ab, wie das gezählt wird, ob das Sekretariat die richtige Frage stellt, ob die Mutter, die gefragt wird, das richtig versteht und richtig angibt. Wir reden von 28 Schülern in einer Klasse von 29, also nahezu hundert Prozent.
-
- 19 I Gibt es irgendeine Instanz, die kontrolliert, welche Sprachgruppen miteinander in die Klasse gesteckt werden? Gibt es da irgendwelche \
-
- 20 C Nein. Das gibt es nicht. Ich war einmal dabei, – das ist schon zehn Jahre her – als ein älterer, erfahrener Kollege, der inzwischen nicht mehr an der Schule ist, Gruppen zusammengestellt hat und meinte: „Die arabischen Namen musst du ein bisschen verteilen.“ Das war das einzige Mal, dass ich davon gehört habe. Inzwischen macht das die Sekretärin und berücksichtigt Wünsche von der Grundschule, wenn bestimmte Leute zusammen sein wollen. Wobei das eine gewisse Schwäche \ Wünschenswert finde ich es zumindest schon, wenn eine gewisse Monokultur vermieden würde. Dass man einfach im Bereich dieser Sprachgruppen guckt und die Schüler ein bisschen gemischt werden, finde ich durchaus nicht falsch. (I: Warum?) Weil unsere Schüler zum Teil sehr rassistisch sind und ein sehr nationalistisch, rassistisches Verhalten zeigen. Obwohl – das denkt man immer gar nicht – sie selbst eigentlich permanent Gegenstand von Diskriminierung in Berlin und Deutschland sind, das reflektieren sie auch ständig. Das ist auch wirklich zum Teil schwer zu ertragen. Auf der einen Seite sind sie aber sehr unreflektiert, wenn es darum geht zu sagen, was ein richtiger Türke, ein richtiger Araber ist und mit wem man redet und mit wem nicht. Zu Flüchtlingen haben sie auch eine ganz eigene Ansicht. Da sind sie von der AfD-Position nicht weit entfernt. Das ist eine Schule und Vielfalt \ Nur weil jemand zu einer potentiell diskriminierten Gruppe gehört, heißt es nicht, dass er nicht auch das Recht hat, auch selber diskriminierend tätig zu sein. Das ist leider eine Tatsache.
-
- 21 I Diese Diskriminierungen, die Sie da mitbekommen, – ich versuche immer einen Link zur Sprache zu finden – die erfolgen wahrscheinlich auch über Sprache?
-

22 C Ja, klar. Das ist ja auch eine Frage von: „Welche Sprache spreche ich mit anderen Schülern?“ Das heißt, wenn ich mich mit jemandem auf Arabisch unterhalte, dann ist klar, dass die anderen ausgeschlossen sind oder aber, dass, wenn ich mich über die Sprache lustig mache \ Arabisch klingt ja durchaus auch ein bisschen eigentümlich. Es gibt türkischstämmige Schüler, die ganz gerne mal über ein arabisches Wort lustig machen, was dann jemand einfach mal 'raushaut. Das ist schon präsent. Ich glaube aber \ Also ganz banal: Gestern sollten die Schüler in meinen Leistungskurs ein Plakat machen und sie brauchten ein Lineal. Es waren große Plakate, also nahm ich einen Besen und sagte: „Hier hast du das längste gerade Stück, das ich habe.“ Da guckt ein Schüler seine Mitschülerin an, weil er nicht mitbekam, dass der Besen von mir kam und sagt zu der Schülerin: „Oh, so etwas machen nur Türken!“ Dann meinte ich zu dem Schüler: „Ich habe ihr den Besen gegeben.“ „Herr (Name des Lehrers wird genannt), sie sind ein echter Türke!“ Das heißt, es geht um Stereotypen. Da werden Stereotypen aufgemacht. Das Sprachliche ist gar nicht so sehr im Vordergrund, weil das Mehrsprachige für sie ja eine Selbstverständlichkeit ist. Da sind sie ja gegenüber den Deutschen noch eher eine Community. Da teilen sie ja auch die Erfahrung.

23 I **Sie kommunizieren aber mit ihnen ausschließlich auf Deutsch. (C: Ja, klar!) Fordern Sie es als Lehrkraft denn ein, dass die Schülerinnen und Schüler, – mit ihnen selbstverständlich – aber auch untereinander auf dem Schulhof deutsch sprechen?**

24 C Mit mir kämen sie gar nicht auf die Idee. Unsere Schüler sind registerkompetent, das heißt sie wissen, wie sie sich mit mir zu unterhalten haben. Außer mal einem „Salam aleikum, Herr (Name des Lehrers wird genannt)!“ [dt. „Friede sei mit dir.“] und wenn man dann mal „Aleikum as-Salam!“ [dt. „Friede sei auch mit dir!“] antwortet, dann freuen die sich und alles ist gut. Untereinander gibt es durchaus diverse Auffassungen. Das hat sich in den letzten Jahren ein bisschen gewandelt. Wir hatten mit der alten Schulleitung eine relativ klare Ansage, die besagt hat: „In der Schule wird deutsch gesprochen!“ Was natürlich eine überhaupt nicht politisch korrekte Haltung ist, die ich aber aus eins, zwei Gründen durchaus für sinnvoll halte. Zu sagen: „Es gibt eine Sprache, die wir alle können, die schließt niemanden aus und das ist Deutsch.“ Das einzufordern, nicht im Sinne von einer bestrafenden \ Das kann ich eh nicht kontrollieren. Ich stelle mich ja nicht auf den Schulhof und lausche in die Gruppen hinein und bestrafe jeden, der eine andere Sprache spricht. Aber zumindest diese Haltung zu kommunizieren: „Wir bewegen uns hier in Deutschland und alle, die hier sind, sollen miteinander gut auskommen.“ Da finde ich diese Herangehensweise gar nicht so verwerflich. Was wiederum nicht heißt, dass ich die Muttersprachen stigmatisiere. Im Unterricht ist es dann wieder etwas anderes. Wenn es eine Erarbeitungsphase gibt und es geht darum, Unterrichtsinhalte zu klären, dann ist mir egal, in welcher Sprache sie das machen. Wenn es in Latein darum geht, den Inhalt, die Bedeutung von \ Das habe ich in meinem Leistungskurs öfter. Dann steht da ein türkisches und ein arabisches Wörterbuch im Raum und wenn das Wort „Ruhm“ – mir fällt jetzt kein anderes Abstraktum ein – (**I: Virtus.**) Tugend, wunderbar: „Was heißt denn „Tugend“ eigentlich?“ Dann gibt es durchaus schon mal die Situation, dass ihnen das türkische Wort einfällt, aber das deutsche nicht oder dass sie sich über das türkische Wort der deutschen Bedeutung nähern oder dass sie gucken, was „Tugend“ auf Türkisch heißt. Das heißt, dass da schon Verknüpfungen dazu führen, dass die Sache besser verstanden wird und da wäre es völlig sinnlos, das nicht zuzulassen. Natürlich nicht mehr, wenn es dann darum geht, mündlich die Ergebnisse zu präsentieren. Das ist klar, da geht es um deutsche Bildungssprache. Aber in der Erarbeitungsphase ist das gewünscht und das zeichnet unseren Lateinunterricht, unser Konzept aus, dass wir kontrastiv arbeiten und auch im Grammatikerwerb zu fragen: „Wie steigern wir im Deutschen, Türkischen, wie im Englischen? Wie es im Arabischen? Weißt du das eigentlich?“ Dann gucken wir uns an, wie es im Lateinischen ist.

25 I **Können Sie das irgendwie verifizieren, wenn da von den Schülerinnen und Schülern eine Antwort kommt?**

- 26 C Nein. Das muss ich aber auch gar nicht wissen. Das ist der Standardvorbehalt: „Aber du kannst das doch gar nicht kontrollieren!“ Das ist aber Blödsinn, weil es immer genügend Sprecher im Raum sind, die sich auf etwas einigen. Und wenn man es an einem ganz konkreten Beispiel macht, wenn ich sage: „Ich gehe nach Hause. Ich ging nach Hause.“ Wir beobachten, im Deutschen ändert sich der Vokal. „Übersetze diesen Satz einmal ins Türkische. Sag ihn so langsam, dass wir ihn alle hören.“ Dann sagt einer: „Ich gehe. Ich ging.“ „Hören wir da einen Unterschied? Ist das am Wortanfang, ist das am Wortende oder ist es im Wort?“ Da muss ich nicht Türkisch für können. Ich habe manchmal auch Unterrichtsreihen gemacht und mir vorher das Sprachbeispiel von einer türkisch- oder arabischsprachigen Kollegin beschafft, um das an die Tafel schreiben zu können. Das ist dann natürlich großartig, aber dafür muss man sich Zeit nehmen, das kann man nicht selber machen, da muss man sich jemanden beschaffen. Aber das reflektierende Nachfragen „Wie heißt das denn in deiner Muttersprache?“ \ Da einigen sie sich drauf. Da hat man dann auch die Sprachgruppen in einer Klasse, die einigen sich da ganz schnell darauf, wer denn so der akzeptierteste, beste Arabisch- und Türkischsprecher ist. Dann ist das die Instanz, die gefragt wird oder die dann an der Stelle sprechen darf.
-
- 27 I **Da sind wir beim nächsten Punkt, der mich interessiert: Sie werden das sprachlich nur von der Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler abhängig machen können, aber wie schätzen Sie die sprachlichen Ressourcen dieser Schülerinnen und Schüler ein, die eben mehrsprachig sind, sowohl im Deutschen als auch in ihrer Erstsprache?** (C: Was meinen Sie mit Ressourcen? Wie gut sie diese Sprachen sprechen, oder?) **Genau. Sie sagen, die Schülerinnen und Schüler haben in der deutschen Sprache bereits eine Registervielfalt. Sie sagen, dass sie in einem bildungssprachlichen Register mit Ihnen sprechen. Können Sie beurteilen, ob die Schülerinnen und Schüler auch in ihren Erstsprachen in der Lage sind, Register zu wechseln?**
-
- 28 C Nein, das kann ich nicht. Ich bin nicht kompetent darin. Sie spiegeln einem zwar immer wieder, dass sie es nicht können. Das erzählen sie einem, aber das ist nicht repräsentativ. **(I: Das reflektieren sie aber tatsächlich.)** Genau, es gibt Schüler, die sagen, dass \ Es hängt auch sehr stark von der Kommunikationskontexten ab, in denen sie unterwegs sind. Wenn sie türkisch eben nur zu Hause sprechen, dann haben sie da einen anderen Kontext und dann können sie mit einem türkischen Regierungsbeamten vielleicht gar nicht sprechen. Dass, wenn sie in der Türkei sind, als „die Deutschen“ bezeichnet werden, weil man es ihnen doch anhört, dass sie aus Deutschland kommen, das reflektieren sie schon. **(I: Das teilen sie Ihnen \)** Nicht täglich, aber ich bin ja schon ein paar Jahre da und das kriegt man schon immer wieder mal mit.
-
- 29 I **Kriegen Sie mit, ob die Schülerinnen und Schüler zu Hause in ihrer Erstsprache schreiben?**
-
- 30 C Das weiß ich nicht. Das Sprechen wird bei der Einschulungsstatistik immer nachgefragt, aber ob sie darin alphabetisiert sind \ Das wird manchmal ein bisschen thematisiert, wenn man genau fragt, ob das jemand einmal auf Arabisch an die Tafel schreiben könne. Dann fragen sie sich: „Kann einer arabisch schreiben?“ und dann kommen die, die an Koranschulen sind, vor und sagen: „Ich kann aber nur Hocharabisch und weiß nicht, wie das im Hocharabischen heißt.“ Da wird das schon mal thematisiert, dass es eben doch ganz erhebliche Lücken bei ihnen gibt, aber sonst eigentlich nicht.
-
- 31 I **Sie sind im Grammatikunterricht im Deutsch- oder Lateinunterricht und sie wollen ein sprachliches Phänomen kontrastierend betrachten – sagen wir die Steigerung der Adjektive. Wie schnell können die Schülerinnen und Schüler darauf reagieren, wenn sie sagen: „Ruf mir das mal kurz im Arabischen, im Albanischen oder Türkischen ab?“**
-
- 32 C Sie können es nur ganz schwer abrufen, wenn ich frage: „Wie steigert man denn im Albanischen?“ Das ist zu abstrakt. Aber wenn ich frage: „Was heißt „groß, größer am größten“ auf

Albanisch?“ oder „Bilde mal einen Satz, wo das vorkommt!“ Man muss es am Beispiel schon sehr konkret machen, an einem konkreten Gegenstand. Je abstrakter, desto überfordernder ist es erst einmal für sie, abhängig vom Alter der Betroffenen. **(I: Sie gehen tatsächlich über das – Ich weiß nicht, wie man das linguistisch korrekt ausdrückt – Sie geben ein deutsches Beispiel und sie ahmen das im Prinzip \)** Genau, ein Art Minimalpaar, wie auch immer man das richtig nennen würde. Das liegt ja auch nahe und das ist ja auch das, was ich im Lateinischen wissen will. Eine Kollegin hat das in einer Stunde eben erst mit „lang“ gemacht. „Lang, länger am längsten – okay, da ändert sich im Wort etwas!“ Im Englischen kennen sie das ja auch.

33 I **Meine letzte Frage zu den Schülerinnen und Schülern: Sie haben gesagt, sie sind untereinander teilweise rassistisch, grenzen sich gegenseitig aus. Gibt es aber auch Gruppen, die irgendwie fusionieren oder ist es schon eher so, dass über die sprachlichen Barrieren auch die kulturellen Abgrenzungen entstehen?**

34 C Es wäre jetzt viel zu pauschal gesagt, dass es immer so ist. Es gibt auch wunderbare Gemeinschaften in Klassen, wo es toll funktioniert, wo es egal ist, wo sie herkommen. Das merkt man auch. Sie leben da zum Teil ja schon. Aber man merkt schon, dass da auch latent die Klischees, das Schubladendenken zum Teil durchaus auch vorhanden ist. Manchmal ist auch bei denen, die aus eher bildungsfernen und einfachen Haushalten kommen, die Vorstellung von Schwarz und Weiß, von Gut und Falsch und von Wir und Die ausgeprägt. Aber man kann weder pauschal sagen, dass sie sich alle integrieren noch, dass es bei allen toll klappt. Das ist von Person zu Person, vom Charakter verschieden.

35 I **Stellen wir uns ganz ideale Bedingungen vor: Schulen sind optimal ausgestattet mit finanziellen Ressourcen, personellen Ressourcen. (C: Sie sehen das Strahlen in meinem Gesicht. Denken wir utopisch, ja. (lacht)) Ja. (lacht) In welchem Ausmaß, in welcher Intensität sollten Erstsprachen und wenn ja, welche eine gewisse Rolle in der Schule spielen?**

36 C Natürlich wäre es toll, wenn es einen herkunftssprachlichen Unterricht gäbe. Zumindest an einer Schule wie bei uns wäre das noch halbwegs möglich, weil die Sprachenvielfalt relativ gering ist. Wir haben also diese drei großen Sprachgruppen, die decken bestimmt 90% der Schüler ab. Man kann eine mehrsprachige Schulkultur haben, sodass das in der Schule sichtbar ist, aber das ist irgendwo begrenzt. Herkunftssprachlicher Unterricht ist sicherlich eine wichtige Option, ab und zu dieses kontrastierende Arbeiten in verschiedensten Fächern ist sinnvoll. Da hört es aber schon auf. Natürlich kann man über Bilingualität nachdenken, aber das wird dann bei der Anzahl an Sprachen schwierig. Es gibt ja in Berlin diese Europa-Schulen, wo jedes EU-Land sozusagen eine zweisprachige Klasse hat, das heißt man könnte darüber nachdenken, ob man es schafft, bilingualen Unterricht für Türkisch, Arabisch anzubieten. Aber es ist eine berechnete Frage, bei wie vielen Sprachen man das eben schaffen will. Es gibt ja in Berlin noch andere große Zuwanderergruppen, wenn ich da an Polnisch oder Russisch denke, die sind bei uns nicht vertreten, aber an anderen Schulen schon. Da sind natürlich dann auch die Grenzen, die vorhandenen Ressourcen der Lehrkräfte \ Wo will man denn die vielen Lehrkräfte herkriegen, dass die Biologie auf Türkisch, Arabisch und Deutsch können? Aber Sie haben ja gesagt: Utopisch!

37 I **Utopisch, genau. Alles kann mal möglich sein – in Gedanken zumindest. Das heißt Sie würden das schon auf die Sprachen, die innerhalb der Schule vertreten sind, begrenzen. Das heißt im Fall des (Schule wird genannt) wäre das Albanisch, Türkisch, Arabisch. (C: Ja. Was meinen Sie damit?) Ich möchte eigentlich nicht ketzerisch fragen, aber gibt es vielleicht andere Sprachen, die relevanter wären für die Schülerinnen und Schüler?**

38 C Das heißt jetzt Mandarin-Chinesisch oder was auch immer in den nächsten Jahren \ **(I: Aus wirtschaftlicher Sicht vielleicht \ (lacht))** in der Welt relevant ist. Das wäre eine ganz grundsätzliche Frage, was Schule leisten soll. Soll sie möglichst wirtschaftlich verwertbares

Humankapital produzieren? Gibt es Sprachen, die wichtiger sind als andere? Für unsere Schüler sind ihre Muttersprachen wirklich sehr weit oben. Das habe ich auch gerade erst wieder in einer Diskussion mitbekommen. Ihnen ist die berufliche Perspektive sehr wichtig. Das Abitur ist für sie kein Bildungsabschluss, sondern ein Tor, das ihnen der Zugang zu einem Beruf öffnet. Sie haben jetzt kein humanistisches Bildungsideal, sondern eine ganz klar pragmatische Ausrichtung auf das Geld, das sie dann mehr verdienen können. Das haben sie gerade erst in der letzten Woche auf bemerkenswerte Weise festgehalten. Wenn es aber in ferner Zukunft notwendig wäre, dafür andere Sprachen zu können, dann wären sie dem aus diesem Pragmatismus heraus aufgeschlossen. Aber ansonsten gilt dieses „meine Sprache, mein Land“, auch gerade in unserem sehr segregierten Umfeld ist das sehr stark vertreten.

39 I Ich stelle mir zumindest vor, dass wenn sie die Möglichkeit hätten, ihre Herkunftssprache oder ihre Erstsprache gelehrt zu bekommen, die Chance hätten sich auch akademisch in diesen Sprachen weiterzubilden, dass das vielleicht auch ihre Perspektiven öffnen würde.

40 C Ja, das ist das, was ich mit dem herkunftssprachlichen Unterricht meine. Definitiv.

41 I Wir werden sehen. Ich wäre mit meinen Fragen tatsächlich am Ende, möchte Sie aber natürlich fragen, ob Sie noch irgendwas ergänzen möchten. Gerade nicht? Doch! Eines muss ich Sie noch fragen: Sie sind hier (an der Universität) jetzt Dozent für Sprachbildung. Sie bilden angehende Lehrkräfte aus, sprachbildend offen im Deutschunterricht zu sein. Was ist Ihre Botschaft, die Sie den Studierenden hier mitgeben?

42 C Dafür müssen Sie einmal vorbeikommen. (I: (lacht)) Was ist meine Botschaft? Letztliche gehen wir gerade alle verschiedenen Grundfähigkeiten durch: Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen. Wir gucken uns, was man da sprachbildend machen kann. Jetzt geht es um die Frage, wie ich meinen Unterricht so gestalten kann, dass er sprachbildend ist und damit ein gewisses Maß an Chancengerechtigkeit generiert, das der herkömmliche Unterricht nicht tut. Wie kann ich den Zugang zu Bildung, wie kann ich den Zugang zu Unterrichtsinhalten für Schüler, die nicht deutscher Herkunft oder bildungsfern großgeworden sind, verbessern durch mein professionelles unterrichtliches Handeln? Andersherum, ich versuche das Handwerkszeug zu vermitteln, um eben genau dieses professionelle Handeln möglich zu machen und eine Haltung zu erzeugen, dass das eine notwendige und sinnvolle und bereichernde Art zu unterrichten ist. (I: Um Chancengleichheit zu generieren oder den Weg dahin zu ebnen \) Genau.

43 I Möchten Sie noch etwas ergänzen?

44 C Nein.

45 I Vielen Dank!

Code	S3	
Schulart	High School bei Kapstadt (Western Cape)	
Aufnahmeort	Klassenzimmer	
Aufnahmedatum	17.08.2018	
Länge	00:20:21	
Sprecher*innen	I: Interviewende (JT), J: Lehrer „Jakob“	
Transkribierende	Julia Theus (JT)	
Bemerkungen	Aufgrund der Zeitknappheit des Lehrers hat das Interview während des Unterrichts stattgefunden. Die Schülerinnen und Schüler hatten während des Interviews eine Aufgabe in Einzelinterviews zu bearbeiten.	
Angaben zur interviewten Person	Fachausrichtung	Technik
	Gesprochene Sprachen	L1: Afrikaans L2: Englisch L3: IsiXhosa
	Überwiegend gesprochene Sprachen der Schüler*innen	L1: Englisch oder Afrikaans L2: Englisch oder Afrikaans

1	I	For a start I just want you to tell me how you grew up and how you decided to become a teacher.
2	J	By default. I grew up in the Eastern Cape South Africa, the Eastern Province near Queenstown and I went to school there and I got a bursary to go and study at the University of Stellenbosch, but through sport. I wanted to study a certain direction into farming, working with sheep and wool. During my matric year after I got the bursary my grandparents passed away at my dad decided, he is going to sell the farm. So, there was no farm anymore. This was my fall back, to go into teaching and this is how I ended up there and became a teacher.
3	I	Which subjects do you teach?
4	J	Engineering, graphics design but I started as a wood work and metal work teacher.
5	Informationen zum weiteren Verlauf des Interviews	
6	I	Please tell me something about your relationship with languages in general.
7	J	It is not my most favourite subject. Languages is always \ It is there, we need it, we need to communicate with it, but I never enjoyed languages as a subject. I think it is tough, but it is a very important thing to have. The profession that we are working with people all the time, working with children, if you really want to get under somebody's skin and in somebody's heart you need to speak to the person in his or her language. It is quite important because then you speak to the persons culture also. So, language is really important.
8	I	Which languages do you speak?
9	J	Afrikaans and English and a little bit of Xhosa, because I grew up in the Eastern Cape, but really a little bit. The sad thing is, it is like anything you do in life: If you do not practice enough you start losing the skill later. I still can understand and I can make out keywords, but I can't have a conversation in the language anymore because I never use it really. As a school boy playing with my friends on the farm and at school and stuff, which are Xhosa boys, I was very

close to fluent. But now 30 years later I've never used it again.

10 I **What do you understand by multilingualism?**

11 J I think it is more than lingualism in the sense of speaking or reading different languages. I think it is speaking to culture or speaking in culture. You must be open to different cultures. I think that is what it is really a bout. Am I right? (lacht)

12 Das Interview wird für ca. 1,5 Minuten durch den in das Klassenzimmer eintretenden Schulleiter unterbrochen.

13 I **Would you refer to yourself as multilingual?**

14 J I think not totally, because I think to be multilingual you must have more than two languages if you have four languages and you are fluent in them than yes. But I am half way there.

15 I **Please tell me something about the languages or multilingualism of your students.**

16 J All my classes are Afrikaans and English, so I have to teach in both languages in every period. It makes it difficult, it makes it difficult for the students, it makes it difficult for the teacher, but it also enriches them. Because they can go out of my class in a conversation about the theory and technical stuff around the subject and they will have the Afrikaans and English meaning of the technical words and stuff in the subject. I think that is positive. Strangely, I find also as we switch through languages you will find that the moment I start speaking English, the Afrikaans people will concentrate a bit more and the moment I speak Afrikaans, the English people will concentrate a bit more. They have to compensate that also. So even though, there will sit Afrikaans, English and French together, you will more or less know where the Afrikaans and English people sit in class. And the moment you see them losing concentration you can switch and that is how you bring them back immediately.

17 I **The students have English and Afrikaans as home language? This is the majority of the students?**

18 J Yes.

19 I **What are the other home languages?**

20 J There are quite a few Xhosa speaking and Zulu speaking people with home languages in the school, but we do not offer these languages as a subject in the school. They have to take English or Afrikaans as their home language. Which is actually their second or third language, but they have to cope with it as a home language. This is why, I said, I expect in the next few years, we will probably be forced to teach in their home languages, because it is definitely not to the benefit of a person to get education in your third language. Because there must be certain brakes in that translation. Of course, you can study. The problem of South Africa is, because we are so multicultural, and we have to cater for all of the languages, all eleven of them. There is the certain situation that you cannot tell a person that stays in Kuilen River, but the German school is in Cape Town, you cannot force the person to travel in the city. So, we must at some stage start catering for all of them in the same school. That's going to be difficult.

21 I **How do you assess the language resources of your multilingual students?**

22 J I think the resources are maybe not the biggest problem, because of the internet, but the problem are the resources of the teacher in class. That I think is the biggest problem, because if we can find a situation where you have a teacher teaching – does not matter which subject – but I have four different cultures or languages in class and we can speak to all four of them in a period, in their mother language or first language, that would make a big difference. Where it is at the moment, we have people sitting here and they must get an education in their third or

fourth language.

23 I **So, they would have better opportunities if they would be taught **

24 J At the moment we have refugees from the Kongo. Their first language is French and their second language is – what is the African language now? – let's say for instance Ngala as a second language but they have to have classes in English here, so that is their third language. That is the problem.

25 I **How would you describe the phenomenon that they somehow stop to develop their home language further, because in school they are taught in their second or third language?**

26 J I think this is a big problem. Because the moment you start neglecting your home language, you neglect your culture, you neglect where you come from and where your roots are. So even though it is an escape for the refugees to fled out of their country, because of whatever reason. But they are based here and they are happy, but they are losing their roots. They are losing their culture, because who do they speak their language to? Mum and dad, 10 or 15 years from now maybe the dad has passed away, you maybe married a South African, they do not speak the language. You are going to less and less speak your own language which I think is a big problem, you are going to lose your culture. How do you go from there? Because you cannot really adapt another culture. It is not in your roots. I think we are very big in South Africa maybe not referring to the cultural side, but referring to where we come from, our roots. Because if you take South African, remember there is a lot of German, there is a lot of French, there is a lot of Dutch, there is a lot of English, so we are already multicultural before were born, if you take a look on the history of our country. If you take Germany for instance, it has been German forever. You can go back as far as you want to, but South Africa was started with settlers, the English came, the French fled from their country. All these cultures already mingled. We try, we are fighting really hard to be able to distinguish ourselves as this is our culture and the same with the ethnic black people. As the culture starts thinning out, they are starting to fight now also: This is my culture. If you take a Xhosa culture and a Zulu culture and a Sotho culture, there is a big difference. There are really big differences. I'm sad for the people that come from a different country, come from Germany, that's your first language and you're now based in South Africa and you have to get taught in your second language or your third language and who do you speak German to? Your parents, your brother, your sister – what happens in 15 year's time? You lose your context.

27 I **Please tell me your own opinion: To what extent should the students' first languages apart from the school language play a role in class or not? And why?**

28 J In an ideal world I believe you should be taught in your first language. Full stop! I believe education in South Africa – because we say we are a multicultural country, the rainbow nation, eleven official languages – brilliant, but then the official languages \ every student in our school must get the opportunity to get taught whatever subject is offered in the school in his first language. So, according to me, the education department must shape up. Because you cannot say, we are multicultural, you cannot say we are the rainbow nation, but you only have to take these two languages. It doesn't work that good.

29 I **They push English and Afrikaans a lot. They seem to be the more prestigious languages. From your point of you, too?**

30 J English especially. I understand, why English, because it is an international language. Whereas I do not think many people outside South Africa will understand Xhosa, very few people will understand Afrikaans, maybe the Dutch and the Germans if you speak slowly, they will understand a bit, very few people will understand Sotho, very few people will understand Zulu. So, I understand why English should probably be the preferred language, but I'm still worried

about the fact that we cannot say, we are a multicultural country, but we only educate our children in two languages. It does not work, it is not fair. I know it is about money. All the sub-languages, if there are eleven and English is now the most important one, then Xhosa, Zulu, Afrikaans and Sotho, Tswana must be equal. You cannot have a preferred and a second preferred and now the rest is equal, it does not work. I do not think that is fair, because you still get that there are student's disadvantages over others.

Code	D3	
Schulart	Oberschule in Berlin	
Aufnahmeort	Bibliothek der Schule	
Aufnahmedatum	12.12.2018	
Länge	00:55:41	
Sprecher*innen	I: Interviewende (JT), P: Lehrer „Peter“	
Transkribierende	Julia Theus (JT)	
Bemerkungen	Außer den am Interview beteiligten Personen war niemand anwesend.	
Angaben zur interviewten Person	Fachausrichtung	Sprachen, Geisteswissenschaften
	Gesprochene Sprachen	L1: Deutsch L2: Englisch L3: Französisch
	Überwiegend gesprochene Sprachen der Schüler*innen	L1: Deutsch

1 I **Am Anfang würde ich Sie bitten, mir kurz zu erzählen, unter welchen Bedingungen, auch örtlichen Bedingungen Sie aufgewachsen sind und wie Sie dazu gekommen sind, Lehrer zu werden.**

2 P Wie weit soll ich denn da ausgreifen? Zu den örtlichen Bedingungen, kann ich Ihnen ganz kurz sagen, dass ich in Berlin geboren bin und in Berlin an der FU (Freie Universität Berlin) studiert habe, Deutsch und Philosophie. Dann habe ich auch sämtliche Praktika und das Referendariat in Berlin absolviert und arbeite schon sehr lange an dieser Schule, nämlich jetzt seit 20 Jahren. Ich habe nicht gleich am Anfang in meinem Studium ein Lehramtsstudium damit verbunden. Aber nach ein paar Semestern dann schon. Fragen Sie mal zwischendurch einfach, nicht damit ich mich verrenne. **(I: Ich habe dann gegebenenfalls dazwischen.)** Ich bin dann eigentlich schon während des Studiums während der Praktika und während der beruflichen Tätigkeit sehr auf den Geschmack gekommen. Ich halte die Entscheidung immer noch für völlig richtig. Was schon eine Weile her ist, sich aber gewandelt hat, ist sicherlich, dass die Vermittlung mir immer wichtiger geworden ist, als die Sachinhalte, die ja am Anfang und im Verlauf eines Studiums im Vordergrund stehen. Die sind nicht unwichtig, aber das Nachdenken und die Freude an Fragen der Vermittlung mehr im Bereich der Didaktik als in dem der Methodik rücken dann einfach in den Vordergrund.

3 I **An welcher Stelle haben Sie \ Sie haben gesagt, der Lehrerberuf an sich stand erstmal nicht im Vordergrund. An welcher Stelle oder was hat Sie bewogen, sich dann doch dafür zu entscheiden?**

4 P Das waren dann Empfehlungen, die so aussahen: Ich habe Gespräche geführt oder vor allen Dingen ein entscheidendes Gespräch mit meinem ehemaligen Deutschlehrer, der mir den Rat gab, ein Staatsexamen in Berlin zu machen, weil der damalige Magister-Abschluss in den Fächern, die mich interessierten, nicht so anerkannt war. Es hieß immer, dass die Prüfung recht einfach in Berlin sei und nicht so ernst genommen werde. Das war erst einmal eine von ganz außen veranlasste Sache und dann habe ich mich darauf eingelassen. Es war ja auch kein inhaltlicher Unterschied. Wir saßen ja alle zusammen in gemeinsamen Vorlesungen und Seminaren. Eine Pädagogische Hochschule gab es ja schon lange nicht mehr. Das war überhaupt der erste

Schritt, mich auf diese Laufbahn einzulassen, aber damals war das inhaltlich nicht gefüllt. Ich würde sagen, erst im Hauptstudium tatsächlich, auch verbunden mit den Praktika, aber dann auch erst wirklich mit dem Einstieg ins Referendariat wurde mir sehr bewusst, dass das auch eine gute Entscheidung war, diese Laufbahn einzuschlagen.

5 I **Wenn ich Sie richtig verstehe, dann war das erst einmal eine pragmatische Entscheidung, aus der sich dann die Überzeugung ergab.**

6 P Ja, eine glücksorientierte Entscheidung. Ich wollte mich mit diesen Dingen persönlich befassen. Das empfinde ich auch heute noch als ein Privileg. Es ist tatsächlich ein Privileg, sich mit Dingen zu befassen, die einen selbst interessieren. Was sich allerdings geändert hat, ist, dass eben im Vordergrund vielmehr steht, was es dann daran zu vermitteln gilt und das interessant zu machen, dass sich das entwickelt und nicht so sehr, dass ich mich als Fachmann verstehe oder als Sachwalter der Gegenstände oder als Priester, als Hüter dieser Gegenstände, sondern vielleicht eher als Popularisator.

7 I **Sie haben sich für die Fächer Deutsch und Philosophie entschieden und das sind jetzt auch die Fächer, die sie unterrichten?**

8 P Ja, wobei es gibt eine Friktion in meiner Studienbiografie. Ich bin nicht mit diesen Fächern gestartet, sondern ich bin mit den Fächern \ Der Vollständigkeit halber: Zunächst einmal habe ich überhaupt gar nicht diese Fächer studiert, sondern Biotechnologie. Das hat mit dem Abschluss meines Abiturs zu tun gehabt, indem ich die Vorstellung hatte, ich müsste meine Abiturnote jetzt ummünzen in ein Studium, das sehr begehrt und schwer zugänglich ist. Da ging es um Numerus clausus. Da ich die Leistungskurse Chemie und Biologie hatte und mich nicht richtig informiert habe über Biotechnologie – ich bin nämlich überhaupt gar kein Ingenieursmensch – habe ich mich verwählt. Dann habe ich mich exmatrikuliert und habe dann zwei Fächer gewählt \ Da war ich eben noch sehr an der Schule dran, sehr an der Perspektive dran. Ich habe dann zwei Fächer gewählt, die mir sehr am Herzen lagen, nämlich Chemie und Deutsch auf Lehramt. Dann kam später Philosophie dazu. Es war nämlich früher so, dass man im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Ergänzungsstudiums die Wahl hatte, ob man noch Soziologie, Psychologie oder Philosophie wählen will als – heute würde man ein Modul sagen. Ich habe Philosophie gewählt und bin sehr auf den Geschmack gekommen. Ich habe natürlich entdeckt, dass die Berührungspunkte zur Germanistik sehr groß sind und habe mich immer mehr und mehr getrennt von der Chemie, die für mich trotz Studienerfolg inhaltlich so unattraktiv wurde, dass ich sie aufgegeben habe. Dann ist es überhaupt erst dazugekommen, dass ich mich für diese beiden Fächer dann voll und ganz entschieden habe – auch in einer prekären Situation. Ich wusste als FU-Student nicht, ob all die Dinge, die ich in Philosophie absolviert habe überhaupt anerkannt würden. Das ist dann zum Glück auch passiert. So kam ich dann überhaupt auf diesen Weg. (**I: Heute sind Sie aber Lehrer für Deutsch und Philosophie **) Philosophie und Ethik, seit Einführung dieses Faches. Aber es hat etwas damit zu tun, dass alle Philosophielehrer auch Ethik unterrichten.

9 I **Mein Dozent hat mich bei der Suche nach Interviewpartnern an Sie aufgrund Ihrer Verbindung zur Sprachbildung verwiesen. Können Sie da für mich vielleicht noch einen Anknüpfungspunkt finden?**

10 P Der ist einfach zu beschreiben. Der hängt damit zusammen, dass ich hier Fachbereichsleiter Deutsch an der Schule bin und vorher Fachleiter Philosophie war. Als Fachbereichsleiter Deutsch habe ich mich aufgerufen gefühlt, in einen Beirat zur Sprachbildung zu betätigen. Der ist zunächst von dem Schulleiter (Name wird genannt) geleitet worden und dem ich angesichts seines Arbeitsvolumen das Angebot gemacht habe, diesen Beirat zu leiten. In diesem Beirat tut auch (Name des o.g. Dozenten wird genannt) verantwortungsvoll mit. Er hat ja bereits schon mit einem Kollegen von mir, der Fachleiter für Latein ist, (Name des Lehrers wird genannt)

zusammengearbeitet und hat mit ihm zusammen *Latein+* hier ins Leben gerufen. So kam es zur engeren Zusammenarbeit mit (Name des Dozenten wird genannt). Wir haben nämlich dann zusammen und natürlich den anderen Mitgliedern des Beirats ausgelotet, was hier schulspezifische Schwerpunkte für die Sprachbildung sein könnten. So kam es dazu, dass wir jetzt näher miteinander zu tun haben und zu tun haben werden.

11 I **Was sind diese Schwerpunkte der Sprachbildung für diese Schule?**

12 P Es gibt zwei ganz konkrete Empfehlungen, die jetzt auch an den Fachbereichsrat, die Versammlung sämtlicher fachverantwortlicher Fachleiter und Fachbereichsleiter hier an dieser Schule, und an die erweiterte Schulleitung. Es gibt eine hauptamtliche Schulleitung und gewählte Lehrervertreter, die die erweiterte Schulleitung bilden. An diese beiden Gruppen sind Empfehlungen des Beirats Sprachbildung gegangen. Diese Empfehlungen werden noch flankiert von einem Papier von (Name des Dozenten wird genannt) zum Kompetenzbereich Schreiben. Es geht um konzeptionelle und mediale Schriftlichkeit und damit sind wir bei dem Schwerpunkt. Die beiden Empfehlungen des Sprachbildungsbeirats sind, dass wir erstens nach Möglichkeit in allen Fächern den Schwerpunkt auf das Schreiben legen. Dass muss nicht bedeuten, dass es im großen Umfang passieren muss. Das können kleine Schreibsituationen sein. Das ist die erste Empfehlung. Die zweite Empfehlung ist \ Das könnte ich auch noch näher begründen, warum wir das so gemacht haben. (I: Gern.)

13 P Es hat etwas mit der schulspezifischen Situation zu tun. Sprachbildung, die schulspezifisch ist, bedeutet, dass wir schauen müssen, welche Bildungsbiografien unsere Schüler durchlaufen. Der Hauptteil unserer Schüler geht in die gymnasiale Oberstufe, der weitaus größte Teil tut das und ein sehr großer Teil unserer Schüler strebt ein Hochschulstudium an. Aber unbenommen, haben wir auch eine Situation, in der sowohl im Studium als auch in der Ausbildung das Schreiben eine wichtige Rolle spielt. Deswegen von oben nach unten oder vom Ende zum Anfang hin gedacht: Wie führt Sprachbildung dahin? Ein konkretes Beispiel: Es gibt ja Fächer, die kennen Klassenarbeiten nicht und kennen vielleicht schriftliche Kurzkontrollen, aber vielleicht auch die nur zum Teil. Wie können die daran mittun, dass Schreiben im gesamten Fächerverbund in die Sprachbewusstheit der Schüler gelangt? Das ist die eine Grundüberlegung. Die zweite Grundüberlegung ist relativ profan: Schwimmen lernt man nur durch schwimmen, konzeptionelle Schriftlichkeit – wäre mein Credo – lernt man nur im Schreiben. Früher hat man „Schriftdeutsch“ gesagt oder „redet wie gedruckt“. Das hat etwas damit zu tun, dass man viel liest, aber auch produziert. So kommt diese eine Überlegung zustande. Die zweite Überlegung hängt natürlich auch mit der Schriftlichkeit eng zusammen. Das ist die Empfehlung, einen für alle Schüler der gymnasialen Oberstufe verpflichtenden Kurs zum wissenschaftlichen Arbeiten zu installieren mit einem wissenschaftspropädeutischen Ansatz. Schulrechtlich ist ja gefordert, dass Grund- und Leistungskurse eine allgemeine Studierfähigkeit hervorrufen. Wie sie ja selber genau wissen, hat das Schreiben vom ersten Seminar an einen hohen Stellenwert, aber natürlich auch in Ausbildungssituationen. Das wissen wir von der IHK. Herr (Name wird genannt) von der IHK ist beispielsweise ein Mitglied der Schulkonferenz hier. Nicht nur aus Gesprächen mit ihm sondern auch mit anderen weiß ich, dass das auch in der Ausbildung eine große Rolle spielt. Das heißt so ein Kurs könnte bedeuten, dass die allgemeine Ausbildungs- und Studierfähigkeit aller Schüler gefördert werden könnte und er darüber hinaus noch überhaupt ein Signal darstellt, dass diese Schule sich verantwortungsvoll Gedanken darüber macht, den Übergang zwischen Schule und Studium oder Ausbildung wirklich zu gestalten. Darum geht es ja – Übergänge zu gestalten.

14 I **Sie sagten, Sie sind im Gespräch mit der Schulleitung in diese Position gekommen, in diesen Beirat Sprachbildung **

15 P Ja, wir nennen das Beirat, weil der der Beirat tatsächlich berät. Es ist kein Beschluss fassendes Gremium und es ist auch kein Gremium, das jetzt Konzepte erarbeitet, sondern das sich

wie ein Think Tank erlauben kann, breit zu denken und unreglementiert durch pragmatische Zwänge etwa zu denken und Empfehlungen gibt. Natürlich müssen diese Empfehlungen realistisch sein, um überhaupt als Impulse aufgegriffen zu werden. Maximalforderungen oder nur Ideale zu formulieren, bringt natürlich nichts. Der Beirat hat seinen Namen deswegen, weil er ein Sammelbecken sein soll, in dem Ideen gebündelt, formuliert, an andere weitergegeben, kommuniziert, gegebenenfalls rückgekoppelt werden. Dann können wir neu überlegen. Aber er muss sich nicht in den Zwängen befinden, mit bestimmten Sachmitteln zu hantieren und Rahmenbedingungen zu reflektieren, sondern erst einmal frei denken kann.

16 I **Haben Sie sich, um diese Aufgabe zu erfüllen, weitergebildet? Woher holen Sie Ihr Fachwissen, das sicherlich über das alltägliche Unterrichten hinausgeht?**

17 P Speziell zur Sprachausbildung muss ich ganz ehrlich gestehen, kam sehr viel von den Ideen oder Überlegungen, die ich mit anderen zusammen angestellt habe, eigentlich doch eher aus der rein fachlichen Expertise. Sprachbildung ist dem Deutschunterricht immanent. Mir sind allerdings auch \ Ich habe mich auch mal so mit Sprachausbildung befasst, dass ich eine Fortbildung von der Zentralen Ausbildung Schulleitung, kurz ZAS, besucht habe. Von einem Kollegen, der Qualitätsbeauftragter an einer Schule im Süden Berlins am (Name der Schule wird genannt) war, (Name des Kollegen wird genannt) habe ich eine Fortbildung bewusst besucht, um die Perspektive desjenigen einzunehmen, der nicht Germanist, nicht Deutschlehrer ist. Das bin ich ja auch ich bin ja Philosophie- und Ethiklehrer und in diesen Fächern spielt Sprachbildung auch eine Rolle. Ich habe versucht, mich in die Rolle desjenigen zu versetzen, der jetzt eher Empfänger wird von Gedanken, Empfehlungen, Möglichkeiten. In diesem Rahmen habe ich dann beispielsweise die Materialien von Leisen kennengelernt, den Ansatz und so weiter. Das war auch eine Quelle.

18 I **Ich würde gerne noch mal zu Ihnen als Privatperson zurückkehren und dann dieses Sprachbildungskonzept aus Schülerperspektive betrachten bzw. inwiefern das die Schülerinnen und Schüler direkt tangiert. Sie sagten, sämtliche Praktika, die Sie in Ihrer Lehramtsausbildung getätigt haben, waren alle in Berlin situiert? Darf ich Sie trotzdem fragen, ob Sie auch einmal im Ausland gelehrt, gelernt haben oder gewesen sind?**

19 P Da gibt es nur eine Situation, die in dem Zusammenhang interessant ist. Ich habe während meines Studiums auch ein Zusatzstudium belegt, Deutsch als Fremdsprache. Ich habe in dem Zusammenhang einige Wochen an der Katholischen Universität in Lublin verbracht und dort war meine Aufgabe, mit polnischen Germanistikstudenten Seminare abzuhalten. Es gab ein kleines Missverständnis, das ganz lustig war. Ich dachte, ich soll ein literaturwissenschaftliches Seminar abhalten und habe das auch fleißig getan, aber eigentlich war die bloße Erwartung an mich, dass ich mit den Studierenden rede. Das habe ich dann auch getan. Ich beherrsche die Ausgangssprache der polnischen Studierenden nicht. Das war aber eine Situation, in der ich ganz explizit mit Sprachunterricht im Ausland konfrontiert gewesen bin. Abgesehen davon gab es noch ein One-to-one-Tutoring. Da war ich einem italienischen Studierenden zugeordnet. Ich habe vieles vergessen, aber ich erinnere mich noch daran: Es ging darum, an bestimmten Themen mit diesem Studierenden zu arbeiten, die zu protokollieren, aber das ist in Vergessenheit geraten. **(I: Aber die Berührung zählt ja trotzdem.)** Die Berührung war da und sie war sicherlich auch zum Teil auch halbherzig, aber sie war zum Teil auch eine flankierende Maßnahme, weil ich nicht wusste, welche Berufsbiografie sich an meine Studienbiografie anschließen wird.

20 I **Welche Berührungspunkte hatten Sie, wenn wir das Italienische und Polnische mitzählen, noch mit Sprache noch welche haben Sie gelernt?**

21 P Die einzigen Berührungspunkte mit Sprache rühren zunächst mal aus der Schulzeit her. Da sind die Berührungspunkte mit Englisch, das ich als Unterrichtsfach hatte und Französisch. Ich bin selber ein schlechter Fremdsprachenlerner und habe es dann immer beim Englischen

belassen und da auch eher im rezeptiven Bereich, im Lesen und dann auch im autodidaktischen Aneignen mit Wörterbüchern, wenn mich Texte interessieren, die ich mir übersetzen können möchte, weniger tatsächlich im produktiven Bereich, Schreiben schon gar nicht und Sprechen selten.

22 I **Wie würden Sie als Privatperson und als ausgebildeter DaF-Lehrer Mehrsprachigkeit definieren? Gibt es da für Sie einen Unterschied?**

23 P Sowohl als Privatmann als auch Deutschlehrer ist mir erst einmal völlig bewusst, dass es im Deutschen bereits schon eine innere Mehrsprachigkeit gibt. Als Handwerkerkind, das vor allen Dingen in einem dialektal geprägten Umfeld – im Kontext der damals geltenden Soziolinguistik sprach man noch von *restringierten Codes* – im Rahmen dieses dialektalen Sprachbads und innerhalb dieses restringierten Codes aufgewachsen ist und dann ein Stück weit vor allen Dingen durch die Bildungsbiografie davon zum Teil entfremdet worden ist, ist diese innere Mehrsprachigkeit des Deutschen bereits Teil meiner Biografie. Das ist das eine. Das Zweite ist, dass mir im Umgang mit den Schülern im Laufe meiner 20-jährigen Berufstätigkeit doch bewusster wird, dass beispielsweise die Anzahl der Schüler, die auch andere Sprachen sprechen oder eben tatsächlich als Ausgangssprache haben, größer wird, dass die Schwierigkeiten \ Auch wenn ich diese Ausgangssprachen nicht immer kenne, versuche ich mich aber wenigstens immer ein bisschen, zu informieren. Wenn ich an das Türkische denke als eine agglutinierende Sprache, bei der Wortveränderung im Wortinneren stattfinden \ Dass damit Schwierigkeiten zusammenhängen, z. B. mit Wortendungen, das ist mir schon geläufig, auch wenn ich mich in einem beruflichen Umfeld bewege, in dem die Anzahl der Schüler, in denen das als ein Thema ganz deutlich aufscheint, geringer ist als beispielsweise in anderen Schulen, pauschal gesagt. Aber die Berührung mit asiatischen Schülern, mit Schülern mit einem polnischen Hintergrund, einem russischen, dann natürlich auch einem türkischen und arabischen ist mir schon bewusst.

24 I **Innere Mehrsprachigkeit definierten Sie als ein Phänomen innerhalb einer Sprache, wie eben die Dialekte oder die dialektale Vielfalt des Deutschen \ (P: Sozioklekte, die Ethnoklekte und natürlich auch die Mischformen, genau.) Also die verschiedenen Register, die man zu beherrschen hat. Wenn wir jetzt nur die äußere Mehrsprachigkeit betrachten, ab wann würden Sie ein Individuum betreffend von einer Mehrsprachigkeit sprechen?**

25 P Da würde ich sagen, wenn verschiedene Sprachen vielleicht nicht elaboriert aber doch in ihren Grundlagen verstanden und praktiziert werden. Das würde ich sagen. Ein Schüler, der sowohl in der Schule als Verkehrssprache Deutsch spricht als auch zu Hause mit seiner Mutter beispielsweise Polnisch, den würde ich als mehrsprachig bezeichnen.

26 I **Und ein Schüler, der die Ausgangssprache Deutsch mitbringt und aus dem bajuwarischen Raum kommt und zuhause eben seinen Dialekt spricht, würden Sie den als mehrsprachig bezeichnen?**

27 P Ja. Ich habe nämlich nicht die Vorstellung von Deutsch als einer \ Es gibt eine formale Verkehrssprache des Hochdeutschen, die je nachdem, in welchem Kontext wir uns bewegen, als die Norm angesehen wird, die zum Teil ein Konstrukt ist. Es gibt natürlich auch Sprachräume, die sind nahe dran, wenn man nach Hannover geht, ist man sehr nah am Hochdeutschen dran. Aber das würde ich als Mehrsprachigkeit bezeichnen, denn es gibt eine andere Lexik, es gibt eine andere Grammatik. Das würde ich als Mehrsprachigkeit bezeichnen, also ein Phänomen, das einem eigentlich schon mit einer Beschäftigung der eigenen Sprache ganz gut vertraut sein könnte.

28 I **Würden Sie sich denn auch als mehrsprachig bezeichnen?**

29 P Nur in Bezug auf das, was ich vorhin gesagt habe, in Bezug auf die verschiedenen Register, bezogen auf den Berliner Dialekt – manche bezeichnen ihn als Sozioklekt – verschiedene

Register wie konzeptionelle Mündlichkeit, konzeptionelle Schriftlichkeit, Fachsprachlichkeit, Jargon, dann ja. Ansonsten habe ich eben keine anderen Hintergründe, dass ich noch mit einem anderen Dialekt vertraut bin. Wir reden hier nicht vom Imitieren, sondern dass es dazugehören würde. Meine Eltern sind auch Berliner und ich bin auch nicht beispielsweise mit einer Frau verheiratet, die italienisch spricht. Nein, ich würde es darauf begrenzen.

30 I **Also auch innere Mehrsprachigkeit. (P: Ja.) Sie haben es eben schon ein bisschen angedeutet. Ich würde jetzt zur Schülerschaft übergehen. Könnten Sie mir bitte die Sprachlage der Schülerschaft am (Schule wird genannt) darlegen, wenn Sie prozentual abschätzen können, wie viele Schülerinnen und Schüler einen äußeren mehrsprachigen Hintergrund haben?**

31 P Prozentual fällt es mir schwer, vor allen Dingen auch wenn ich \ Sie denken an die gesamte Schülerschaft von Klasse 5 bis Oberstufe. Da kann ich tatsächlich nur Pi mal Daumen raten. Ich würde vermuten, dass wir 30 Prozent vielleicht haben. Das wäre meine Schätzung. Die Gruppen habe ich ja vorhin schon genannt. Das sind eben Schüler und Schülerinnen aus dem asiatischen Raum, polnischen, russischen, arabischen, türkischen, sicherlich auch aktuell syrischen. Markant weniger Italienisch, das würde ich jetzt sogar fast ausschließen; Englisch, Amerikanisch aus diesen Sprachräumen eher nicht. Was die Register anbelangt ist es so, dass wir auch eine heterogene Schülerschaft haben hinsichtlich des Sprachmilieus, aus dem die Schüler im familiären Kontext kommen. Da würde ich schon sagen, dass es vom – der Begriff ist schwierig – bildungsbürgerlichen oder eher nahe am konzeptionell Schriftlichen, in dem zu Hause, in dem auch wirklich viel gesprochen wird, in dem Lesen eine Rolle spielt, in dem auch ein Bewusstsein dafür ist, dass Sprache ein Qualitätsmerkmal ist, bis hin zu Schülern, bei denen das vielleicht äußerlich gegeben ist, in dem Sinne, dass sie sagen, sie streben schon ein Abitur an, um bestimmte Ziele zu erreichen, also eher ein instrumentelles Denken, aber aus Milieus stammen, in denen – wir reden ja nicht über eine menschliche Dimension sondern darüber, in welchem Sprachbad sie sich befinden – in dem sicherlich konzeptionelle Mündlichkeit vorherrscht, in dem vielleicht auch wenig miteinander gesprochen wird. Ich habe auch durchaus Situationen erlebt, in denen zu Hause die Verkehrssprache nicht Deutsch ist. Aber dieser Anteil der Schüler ist deutlich geringer.

32 I **Wenn Sie jetzt an Ihre eigenen Klassen denken, interessieren mich die sprachlichen Ressourcen der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler. Belassen wir es ruhig bei dieser Parallelität von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit. Können Sie abschätzen, wie die Qualität der sprachlichen Ressourcen jeweils ist?**

33 P Ich verstehe die Frage so, ob die Schüler zum Registerwechsel fähig sind und ob sie sich der Unterschiede bewusst sind. Ich meine größtenteils, ja. Ressourcen verstehe ich aber auch so, ob es außerhalb der Schule eine entgegenkommende Lebenswelt, gibt die das von ihnen einfordert. Da denke ich zum großen Teil auch, ja, aber nicht ausschließlich. Ich denke schon, dass \ Ich erlebe auch Schüler, die, wenn sie die den schulischen Kontext verlassen, keine stabilisierende Ressource außen vorfinden, die sie auf diese Qualitätsunterschiede aufmerksam macht oder sie gar auffordert, sich im konzeptionellen Schriftlichen zu bewegen. Sei es jetzt die Peer-group oder sei es die Familie, die das entweder nicht leisten kann oder auch nicht leisten will. Das Nicht-leisten-Wollen bezieht sich dann eher auf die Peergroup. Eine Ressource wäre ja auch noch das Lesen. Auch da ist es so, dass – da fällt es mir schwer zu schätzen – aber vielleicht die Hälfte privat liest, nicht von außen veranlasst, nicht durch die Schule veranlasst, dann allerdings doch in erstaunlichem Maße, was den Umfang an Büchern anbelangt und auch die Anzahl von Büchern anbelangt. Das Lesen ist sicherlich nicht für alle Kinder und Jugendlichen unattraktiv. Was ich zu wenig einschätzen kann, was ich schade finde, ist, inwieweit die digitalen Medien dahingehend als eine sprachliche Ressource eine Rolle spielen, dass ich schon sagen kann, sie verführt zur Kurzform auch zur konzeptionellen Mündlichkeit. Ich kenne trotzdem einzelne Seiten zu wenig, um wirklich einschätzen zu können, was jetzt Lesen in diesem Medium

bedeutet. Das als Ressource einzuschätzen, wäre noch eine Hausaufgabe.

34 I **Die Frage ist auch gemein, weil man sich dann doch in Mutmaßungen ergehen muss, wie das Privatleben der Schülerinnen und Schüler aussieht. Kriegen Sie bei den Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, mit, dass sie eher in Peergroups ihrer Erstsprache bleiben? Was sind ihre Pausensprachen?**

35 P Doch, ich bekomme mit, dass sich Schüler, von denen ich zumindest vermute, dass sie Migrationshintergrund haben und von denen ich vermute, dass sie eine Lebenswelt miteinander teilen und dass ich vermute, dass sie auch aus zusammengehörigen Sprachhintergründen stammen, sich in Pausen versammeln, sich zusammenfinden, miteinander sprechen. Ich stehe dann nicht neben ihnen, da würden sich diese Gruppen ja auch gleich wieder auflösen, aber ich vermute, dass sie dann in ihrer Gruppensprache miteinander sprechen und sich dann in der auch zu Hause fühlen. Diese Beobachtung kann ich in den Pausen machen.

36 I **Ist das legitim oder ist das von der Schule nicht ganz so gern gesehen?**

37 P Das ist in Ordnung, darüber hat es meines Wissens auch nie ein kritisches Gespräch gegeben. Das ist in Ordnung. Das hat ja auch etwas mit einer freien \ Ich habe jetzt über Pausensituationen gesprochen und wie die Pausensituationen von Schülern genutzt werden. Das liegt in den Händen der Schüler, mit wem sie zusammen sein wollen und wie sie sprechen wollen. Wir reden ja jetzt nicht über die Bereiche, in denen Schule als Behörde eingreifen muss, wenn es zu Konflikten kommt, z. B. durch Beleidigungen. Ich habe die Frage so verstanden, ob die Schule in irgendeiner Form Einfluss nehmen will, wer mit wem wie außerhalb der Unterrichtsstunde spricht.

38 I **Hintergrund meiner Frage ist, dass es durchaus Schulen gibt, bei denen innerhalb des Schulgeländes Deutsch als Konversationssprache gilt, weil sich das Kollegium teilweise unwohl fühlt, wenn Kollegen in unterschiedlichen Sprachen sprechen und die Lehrkräfte das Gefühl haben, sie verlieren den Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern, wenn sie nicht verstehen, worüber sie sich unterhalten. Das muss gar nicht auf Konflikten basieren, sondern einfach auf dem Gefühl des Unwohlseins oder was auch immer dahinter steht.**

39 P Da kann ich kann ich gut nachvollziehen. Das Phänomen ist mir an dieser Schule aber eher fremd.

40 I **Der Anteil an mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler ist an dieser Schule im Vergleich dann doch verhältnismäßig gering. Im Unterricht haben Sie das aber bei sich noch nicht erlebt, dass Schülerinnen und Schüler, die dieselbe Erstsprache haben, um sich vielleicht Aufgaben zu erklären in ihre Erstsprache wechseln?**

41 P Nein, das habe ich nicht erlebt. Das Einzige, was ich erlebt habe, war: Wir haben ja Willkommensklassen und wir versuchen, so gut es geht auch Verbindungen herzustellen zwischen einzelnen Schülern einer Willkommensklasse und den anderen Klassen. Ein Instrument, um Berührung herzustellen, ist die Unterrichtshospitation, d. h. ein Schüler, eine Schülerin, der es zugeordnet wird, einen Teil des Unterrichts, der nicht in der Willkommensklasse stattfindet, zu folgen, kann hospitieren. Da habe ich Situationen erlebt, in denen es sich zufällig ergeben hat, dass ein Schüler in der Klasse, in der hospitiert worden ist, diese Ausgangssprache beherrschte und durchaus auch weil ein freundliches und hilfsbereites Klima entstanden ist, auf diesen Schüler zugegangen und ihm in bestimmten Phasen des Unterrichts Zusammenhänge erklärt hat. Das habe ich erlebt. Das fand nicht auf der Ebene einer konzeptionellen Gestaltung statt, sondern ergab sich durch Zufall. Das habe ich erlebt, in anderen Zusammenhängen nicht.

42 I **Das hat doch positive Auswirkungen, wenn man diese Ressource hat, dass ein Schüler **

43 P Das war so basal, dass es dadurch dem Hospitanten überhaupt möglich wurde, zu folgen.

44 I **Ich möchte noch einmal den Bogen zu der in der Schule implementierten Sprachausbildung und ihrer konkreten Gestaltung für die Schülerinnen und Schüler schlagen. Sie haben vorhin von dem Kurs des wissenschaftlichen Schreibens gesprochen.**

45 P Ich sprach ja von möglicherweise zu implementierenden Empfehlungen. **(I: Das gibt es also noch nicht.)** Das gibt es nicht. Es gibt einen Kurs *Wissenschaftliches Arbeiten*, da reden wir aber nicht über Sprachbildung. Da reden wir über ein Wahlmodul für die Schüler in der Oberstufe, stark angebunden an die Berufs- und Studienorientierung, noch nicht originär mit dem Fokus auf die Schreibkompetenz. Die spielt da auch eine Rolle, aber nicht nur. Wir reden auch bei den Empfehlungen an die Fächer zu überdenken, wo die sprachlichen Standardsituation sind, die auch in die Schriftlichkeit überführt werden können, das auszuloten und zusammen zu binden und dann vielleicht auch in Form einer Synopse darzustellen. Da reden wir jetzt über die Zukunft. Die Gegenwart sieht so aus, dass sicherlich schon vieles geschieht, getan wird, aber nicht auf der Ebene einer konzeptionellen Gesamtschau, Absprache in Form eines schulinternen Curriculums, sondern die Dinge werden getan, weil man sich im Fach bewusst ist, dass es wichtig ist, ohne sich verabredet zu haben. Es geschieht natürlich da gezielt von den Fächern aus, in denen es eben immanent ist. Deutsch ist ein besonderes Servicefach, Latein+ hat sich auf die Fahnen geschrieben, die Sprachbewusstheit in den Vordergrund zu rücken, hat daran gearbeitet, den Lateinunterricht auch darauf zu fokussieren. Das ist der Ist-Zustand. Das andere, was ich geschildert habe, ist ein möglicher Zustand in der Zukunft.

46 I **Mich interessiert auch der Visionär in Ihnen, gerade aus dieser Position des Beiratsmitgliedes. Gehen wir davon aus, finanzielle und kollegiale Ressourcen sind vorhanden, wie kann Sprachbildung an dieser Schule bestenfalls aussehen?**

47 P Ich würde das gern an die Empfehlungen anbinden. Fangen wir mit der letzten Empfehlung an, die berührt eine schulrechtliche Ebene. In der Oberstufe ein verpflichtendes Modul für alle Schüler einzuführen, gelingt nur im Rahmen eines Schulversuchs, der genehmigungspflichtig ist. Das bedeutet ja, Handlungsfreiheiten von Schülern einzuschränken. Da erhoffe ich mir natürlich eine Unterstützung der zuständigen Behörden, die solche genehmigungspflichtigen Vorhaben einfach unterstützen. Das ist die eine Hoffnung auf administrativer Ebene. Die zweite damit verbundene Vision ist, dass die Schülerschaft den Gewinn darin sehen kann, den es für sie hat, weil \ Da muss ich jetzt ganz kurz ausholen. Das süße Gift der Vereinfachung liegt ja darin, dass ich durchaus verstehe, dass man aus strategischen Gründen oder weil es von bestimmten Lebenswelten aus nicht unterstützt wird, bestimmten Dingen aus dem Weg geht. Das Schreiben ist leider für viele Menschen eine unattraktive Tätigkeit. Es ist aber so, dass wenn man dort die Preise ermäßigen würde, es erst einmal nach einer Erleichterung aussieht, aber eine Erschwerung im Nachhinein ist. Aber das einzusehen, ist natürlich einen jungen Menschen schwer und auch das plausibel zu machen. Ich würde mir eine Schülerschaft wünschen, die sich nicht auf das süße Gift der Vereinfachung einlässt, sondern Folgendes sieht: „Ja, es wird für mich vielleicht an einer Stelle durchaus schwerer, aber ich kann etwas davon haben. Ich verstehe, dass, wenn ich mich mit anderen vergleiche, die es vielleicht woanders leichter haben \“ Das mal als Vorurteil formuliert, dass Schüler sagen „Wie ist es bei dir in der Schule? Was musst du leisten, um das zu bekommen?“ und sehen „Oh, ich muss mehr machen.“, dann sagen die natürlich „Ok, ich habe aber dieselben Zugangsbedingungen zu einem Studium.“ Das heißt die müssen sich ja auch strategisch verhalten. In diesem Rahmen bewegt sich eben auch die Überlegung, dass ich mir wünsche, dass es gelingt, es für Schüler attraktiv zu machen und damit verbunden auch für Eltern. Die Vision wäre so eine Art positive PR für eine Sprachausbildung auf diesem Niveau. Wir reden ja jetzt nicht von flankierenden Maßnahmen der Förderung wie die 5-Schritt-Lesemethode oder Visualisierung am Textrand, die Bildungsteilhabe ermöglichen. Wir

reden über andere Schwerpunkte. Ich würde mir visionär wünschen, dass sich Fächer in der gemeinsamen Arbeit koordinieren und beispielsweise dabei auch mal eigene Fachinteressen – ich will nicht sagen „hintanstellen“ – sondern viel mehr wünsche ich mir als Vision, dass viele Kolleginnen und Kollegen einsehen können, dass alles, was sie tun eigentlich schon sprachlich ist und dass das eben kein Surplus ist, sondern dass es ein fachliches Lernen ist, dass sie das sehen und verinnerlichen, dass sie das als ganz selbstverständlich ansehen und dann eben mit Sprache so bewusst arbeiten als sei es schon immer so gewesen. Es geht mir eher um eine Haltung. Es geht nur um eine Haltung bei Kollegen, die die Sprachbildung so sehen. Es geht mir um eine Haltung von Schülern, die das als wichtig ansehen. Es geht mir letztendlich um eine Haltung von der Gesellschaft, von den Eltern zu Sprache und ihrer Qualität als das Medium der Weltbegegnung. Das ist es eigentlich. Ich will mich jetzt nicht einlassen auf den Streit, dass andere sagen, es sei das Bild. Das ist es in Ordnung, das kann man machen. Wir reden jetzt nicht darüber, aber das wäre so die Vision, die Haltung der unterschiedlichen Beteiligten dazu zu entwickeln. Das wäre meine Hoffnung.

48 I **Weil mich der Aspekt der Mehrsprachigkeit zusätzlich zum Aspekt der Sprachbildung interessiert, meine letzte Frage: Welche Möglichkeiten der Anknüpfungspunkte sehen Sie für die Schülerinnen und Schüler, die mit Mehrsprachigkeit konfrontiert sind, – im durchaus positiven Sinne – an die Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Erstsprache Deutsch vielleicht schon etwas näher an der konzeptionellen Schriftlichkeit sind?**

49 P Ich würde zwei Dinge nennen: Das eine ist, dass die kontrastive Sprachbetrachtung im Unterricht an der einen oder anderen Stelle eine größere Bedeutung gewinnen könnte oder auch sollte. Es bedarf bei allen Konzepten, die damit etwas zu tun haben, dass man sich als Lehrerin und Lehrer dieser Möglichkeiten bewusst wird und handlungsfähig wird, dann allerdings sehr stabiler, verlässlicher, hochqualitativer Fortbildungsmaßnahmen. Ich glaube, dass man mit Mehrsprachigkeit wirklich nur dann souverän umgehen kann, wenn man Grundlagenkenntnisse auch in den betreffenden Sprachen hat. Es führt kein Weg daran vorbei und wenn man da tätig werden will, dann braucht man mehr als nur gute Absichten, man braucht wirklich Wissen.

50 I **Wie groß ist diese Notwendigkeit am (Schule wird genannt)?**

51 P Das ist eine Schule, in der es noch keinen Handlungsdruck aufgrund des prozentualen Anteils der Schüler, die es betrifft. Aber es gibt darüber hinaus vielleicht doch eine Frage, welche Signale man setzen will und wie man eigentlich seine Verantwortung als Schule begreift, auch wenn es jetzt eine Minderheit betrifft. Welche Signale will man da aus aussenden? Da denke ich, dass jetzt schon die erste Anbahnung oder die ersten Schritte erfolgen sollten, um einerseits zu verhindern, dass dann nur aufgrund eines Handlungsdruck etwas geschieht, das ist das Erste. Das Zweite ist ein gesellschaftspolitisches Signal auszusenden. Wir sind uns dieser Mehrsprachigkeit oder überhaupt der Mischung der Bevölkerung bewusst. Wir wollen auch Teilhabe. Wir wollen keine exklusive Schule sein. Ich jedenfalls möchte nicht in einer exklusiven Schule sein. Ich möchte, dass Latein ein einladendes Fach ist und nicht dazu dient, bestimmte Schülerschaften auszuschließen. Ich meine schon, dass alle Schüler eine leistungsoptimistische Haltung einnehmen sollten und auch eine Leistungsbereitschaft einnehmen sollten, aber das hat ja zunächst einmal nichts damit zu tun, aus welchem Bildungshintergrund sie kommen. Deswegen wäre es als Signal schon gut, so etwas jetzt anzubahnen.

52 I **Denken Sie da an konkrete Sprachen oder welche, die relevanter sind?**

53 P Doch, ich denke schon. Auf Grund der Tatsache, dass wir immer \ Anknüpfungspunkt wäre vielleicht auch durch das Fach Chinesisch, aber da kerne ich mich jetzt wirklich zu wenig aus. Es gibt auf jeden Fall kleine, aber doch zu zählende Populationen in der Schülerschaft, in denen einfach bestimmte Sprachen mehr vorkommen. Ich denke, das sind die Anknüpfungspunkte. Ich glaube, in der Tat sagen zu können, das sind dann Schüler aus dem asiatischen

Raum. Wir haben Schüler aus dem osteuropäischen Raum, russisch, polnisch. Da sind Schüler, die arabisch, türkisch sprechen. Das sind ja schon viele und disparate Ansätze, aber es sind jetzt nicht Schüler aus Frankreich. Es sind nicht Schüler aus Portugal beispielsweise. Das ist mir so jedenfalls nicht geläufig. Insofern würde ich sagen, dass wenn eine Aktivierung von Ressourcen und von Manpower, dann eher in den Bereichen. **(I: Gemessen an der Anzahl der Schülerinnen und \)** Das meine ich, ja. Ich würde es so verstehen, ausgehend von den Trends und Bewegungen und Menschen, die da sind und nicht von denen, für die man sich möglicherweise attraktiv machen will. Man kann natürlich auch gezielt so arbeiten, dass man sagt: „Für die sind wir da und die wollen wir bewerben, anwerben, gewinnen.“ Wie immer man das sagen will. Ich habe es von der Seite aus jetzt noch nicht so durchdacht. Das fällt mir jetzt auch schwer, weil dazu müsste ich wiederum wissen, wie das Einzugsgebiet aussieht, welche Schüler man möglicherweise verliert. Das habe ich jetzt nicht zu Ende gedacht. Ich würde jetzt eher dazu neigen, denen entgegenzukommen, die schon da sind und gute Erfahrungen machen und offensichtlich auch darüber sprechen und vielleicht auch sagen: „An dieser Schule wird dir auf angenehme Art und Weise begegnet, geh da hin!“

-
- | | | |
|----|----------|--|
| 54 | I | Das war es schon von meiner Seite. Wenn Sie das Gefühl haben, ich hätte etwas Wesentliches nicht betrachtet \ |
|----|----------|--|
-
- | | | |
|----|----------|---|
| 55 | P | Nein, da fällt mir jetzt nichts ein. Können Sie so verwenden (lacht). |
|----|----------|---|
-
- | | | |
|----|----------|---------------------|
| 56 | I | Vielen Dank! |
|----|----------|---------------------|
-

Seminar- und Modulbeschreibungen

Dokument 1

„Sprachbildung“

Die Studentinnen und Studenten

- kennen den Unterschied zwischen dem Erwerb von Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache
- kennen unterrichtsrelevante Formen sprachlichen Handelns
- kennen einschränkende und förderliche Rahmenbedingungen für Bildungswege in Lerngruppen mit sprachlicher Heterogenität, insbesondere für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache
- kennen institutionelle Rahmenbedingungen sprachlichen Lernens
- unterscheiden zwischen Sprachbildung als didaktischem Prinzip in allen Unterrichtsfächern und Sprachförderung in der Lehrgangsvariante
- unterscheiden zwischen soziologischen, linguistischen und didaktischen Konzepten von Mehrsprachigkeit
- kennen Merkmale und Anforderungen der Sprache zur Wissensvermittlung und -aneignung und den Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen
- lernen beispielhaft Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Diagnoseinstrumenten zur Feststellung sprachlicher Fähigkeiten sowie Feedbackverfahren zur Korrektur von Fehlern kennen
- kennen Merkmale und Prinzipien der Sprachaneignung (u.a. Hypothesenbildung, Monitoring, Transfer von sprachlichem Wissen) und Besonderheiten des Zweitspracherwerbs und des Sprachgebrauchs (Formen sprachlicher Variation und domänenspezifische Faktoren)
- kennen grammatische Besonderheiten der deutschen Sprache (z.B. polyfunktionale Artikelbildung, Wortbildungsprozesse, Verbstellung und -klammer) und ausgewählter Minderheitensprachen
- reflektieren theoriegeleitet ausgewählte Lehr- und Lernprozesse für sprachlich heterogene Lerngruppen
- kennen ausgewählte sprachdidaktische Maßnahmen für einen sprachbildenden Fachunterricht.

HU Nr. 80/2015: 11.

Dokument 2

„Sprachbildung in der Grundschule“

Die Studierenden

- kennen Prinzipien für sprachbildenden Anfangs- und Fachunterricht,
- können Unterricht nach Sprachbildungskriterien beurteilen (z.B. anhand von Beispielen aus dem Praxissemester),
- untersuchen und berücksichtigen die Rolle von Mehrsprachigkeit für Lernprozesse,
- können sprachliche Kompetenzen von Grundschülerinnen und Grundschülern diagnostizieren und Vorschläge zur systematischen Weiterentwicklung dieser Kompetenzen entwickeln,
- berücksichtigen Sprachlernvoraussetzungen, insbesondere von Zweitsprachlernenden, und darauf abgestimmte sprachdidaktische Maßnahmen bei der Unterrichtsplanung und -reflexion,
- kennen und berücksichtigen Merkmale des Sprachgebrauchs und Spracherwerbs (insbesondere des Literalitätserwerbs) mehrsprachiger Kinder,
- kennen exemplarische Unterrichtsmaterialien für Sprachaneignungsprozesse und können diese unter fach- und sprachbildungsbezogener Perspektive analysieren und weiterentwickeln.

HU Nr. 123/2015: 57.

Dokument 3**„Sprachbildung im Fachunterricht“**

Die Studentinnen und Studenten lernen Ziele und Methoden der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie zentrale forschungsmethodische Begriffe und Vorgehensweisen kennen. Sie

- verstehen die Funktion schulischer, interner Evaluation im Kontext von Projekten der Unterrichts- und Schulentwicklung,
- verfügen über forschungsmethodische Kompetenzen zur Planung und Umsetzung von Projekten der Evaluation und Weiterentwicklung von Unterricht und Schule (z. B. Definition und Operationalisierung von Indikatoren, Konzeption eines Untersuchungsdesigns, Auswahl und Anpassung von Instrumenten),
- sind in der Lage, für einen konkreten schulpraktischen Kontext Forschungsfragen (z. B. bestimmte Aspekte der Unterrichtsqualität, Schulqualität, Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern) sowie ein Untersuchungs- und Rückmeldedesign zu entwickeln und durchzuführen,
- verfügen über einen reflexiven Umgang mit verschiedenen methodischen Zugängen und können deren Möglichkeiten und Grenzen kritisch beurteilen,
- kennen Prinzipien für sprachbildenden Fachunterricht und können Unterricht entsprechend kriteriengeleitet beurteilen,
- untersuchen und berücksichtigen die Rolle von Mehrsprachigkeit für Lernprozesse,
- können bildungssprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern diagnostizieren und Vorschläge zur systematischen Weiterentwicklung dieser Kompetenzen entwickeln,
- kennen exemplarische Unterrichtsmaterialien für Sprachaneignungsprozesse und können diese unter fach- und sprachbildungsbezogener Perspektive analysieren und weiterentwickeln,
- sind in der Lage, ausgewählte Lehr- und Lernprozesse für sprachlich heterogene Lerngruppen theoriegeleitet zu reflektieren,
- erkennen einschränkende und förderliche Rahmenbedingungen für Bildungswege in Lerngruppen mit sprachlicher Heterogenität, insbesondere für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache.

HU Nr. 14/2019: 12.

Dokument 4**„Academic Language Development and Awareness (ALDA)“**

The competent use of languages of instruction in multilingual South African school contexts. Key requirements of the module include:

- The ability to use Afrikaans, English and/or IsiXhosa as languages of learning and teaching. A minimum of 60% pass is required for this part of the module.
- The ability to use IsiXhosa as a language of communication (for Afrikaans- and English-speaking students).
- An awareness of the demands of multilingual, South African classrooms.

SU 2019: 86.

Dokument 5**„Introduction to Language Education“**

Introduction to language learning and teaching, with a focus on various approaches to language teaching and learning. A focus on children's and youth literature concludes the module.

SU 2019: 129.

Dokument 6**„Language Education”**

An introduction to socio-cognitive and cultural approaches to literacy in different contexts with diverse learners and a focus on the principles of reading and writing.

Students are introduced to multilingual learning and teaching approaches and techniques, with a focus on multilingual dictionaries and classroom translanguaging. Professional development of teachers as leaders is introduced.

SU 2019: 131.

Dokument 7**„Language of Learning and Teaching (LoLT) & Academic Language Development”**

In their journey of becoming teachers, students are equipped to be competent in using the language of teaching (English, Afrikaans or IsiXhosa) as a means of harnessing learners' potential to augment comprehension of content knowledge across the curriculum, with more focus on “scare skills” such as Academic Literacy along with the advancement of learners' higher order thinking for deep learning. This is achieved in consideration of:

- understanding of scholarly techniques for successful classroom practice;
- employment of relevant phrases as the the specific LoLT; and
- liaising with school and other relevant stakeholders for the benefit of the learner.

SU 2019: 131.